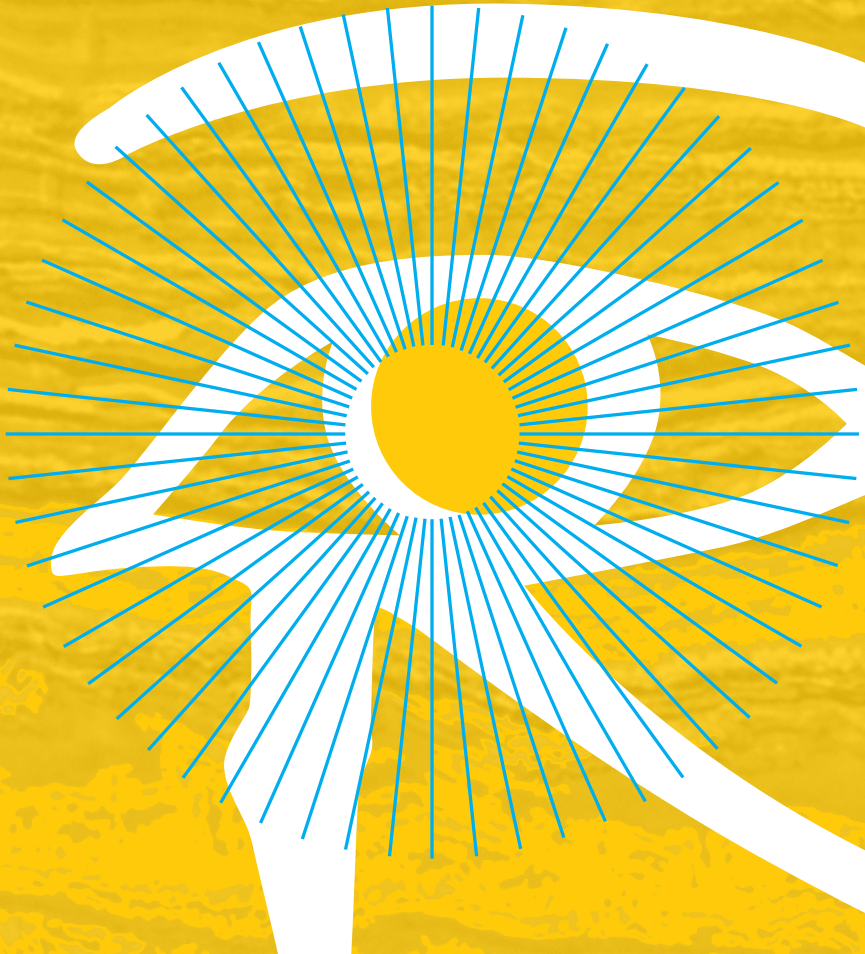




RĪGAS STRADIŅA
UNIVERSITĀTE

Supervīzija

izglītības vidē



Supervīzija

izglītības vidē

Rakstu krājums

Sastādītāja Baiba Pumpiņa

UDK 37.09 + 005.584 (082)
S 60

Supervīzija izglītības vidē: Rakstu krājums. 2021. (Sast. B. Pumpiņa; autori: B. Pumpiņa, I. J. Mihailovs, I. Remerte, I. Markova, K. Vende-Kotova, R. Burceva, L. Vaite; priekšvārdu autori: B. Pumpiņa, I. Dreifelde, A. Lukins, I. Pāvula.)
Rīga: Rīgas Stradiņa universitāte, 55 lpp.

Recenzenti:

Kristaps Circenis, *Dr. med., Mg. paed.*, Rīgas Stradiņa universitāte

Līga Āboltiņa, *Dr. paed., Mg. sc. soc.*

Maija Zakriževska-Belogrudova, *Dr. psych., Mg. sc. sal., Mg. sc. administr.*, RISEBA

IPD Nr. 924

RSU Izdevniecības un poligrāfijas nodaļa:

Vadītājs Tenis Nigulis

Galvenā redaktore Aija Lapsa

Redaktore Inga Lievīte

Korektore Indra Orleja

Datorgrāfiķe Ilze Stikāne

Vāka mākslinieks Modris Brasliņš

© Rīgas Stradiņa universitāte, 2021

Dzirciema iela 16, Rīga, LV-1007

https://doi.org/10.25143/sviv_2021_ISBN-9789934563751

ISBN 978-9934-563-72-0 (drukāts izdevums)

ISBN 978-9934-563-75-1 (digitāls – tiešsaistē)

Saturs

Priekšvārdi	
<i>Baiba Pumpiņa</i>	5
<i>Ilze Dreifelde</i>	6
<i>Andrejs Lukins</i>	8
<i>Inga Pāvula</i>	9
Supervīzija izglītības vidē: tiesiskās un ētiskās prasības	
<i>Ivans Jānis Mihailovs</i>	11
Supervīzija kā mūžizglītības sastāvdaļa	
<i>Baiba Pumpiņa</i>	19
Izglītības jomā strādājošo supervizoru profesionālā kompetence	
<i>Inga Remerte, Baiba Pumpiņa</i>	23
Supervīzija un tehnoloģijas. Attālinātā (distances) supervīzija	
<i>Indra Markova</i>	29
Supervīzijas ieguvumi pedagogiem karjeras konsultantiem	
<i>Kristīne Vende-Kotova, Rita Burceva</i>	38
Supervīzijas darba metodes izglītības vidē	
<i>Līga Vaite</i>	44
Ziņas par autoriem	51
Pielikums	
Supervīzijas studiju iespējas Latvijā	52

Priekšvārdi

Baiba Pumpiņa,

Rīgas Stradiņa universitātes profesionālās maģistra
studiju programmas “Supervīzija” vadītāja

Šis rakstu krājums ir pirmais izdevums latviešu valodā, kas iezīmē supervīzijas specifiku kādā konkrētā profesionālajā vidē – izglītības jomā. Izdevums “Supervīzija izglītības vidē” ir veltīts supervīzijas attīstībai Latvijā. Tas sniedz ieskatu supervīzijas tiesiskajā un ētiskajā regulējumā, supervizora darbā izglītības vidē nepieciešamajām kompetencēm, aplūko supervīziju kā mūžizglītības sastāvdaļu, parāda tehnoloģiju izmantojuma iespējas attālinātās supervīzijas procesā. Izdevums kalpos arī kā mācību materiāls supervīzijas studiju programmās, vairojot izpratni par tās izmantojumu un nepieciešamību izglītības vidē.

Supervīzijas pakalpojuma pieprasījums sociālajā darbā u. c. palīdzošajās profesijās, valsts pārvaldē, uzņēmējdarbībā pieaug, un izpratne par supervīzijas izmantojumu un lietderīgumu aizvien paplašinās. Diemžēl izglītības vidē līdz šim ir pietrūcis mērķtiecīgi virzītu darbību, lai varētu supervīziju integrēt kā sistēmiski izmantotu izglītojošu un atbalstošu ikdienas darba sastāvdaļu. Turpmākā attīstība ir atkarīga no pētījumos balstītas teorijas ieviešanas praksē un politiskās gribas, kā arī kompetentu profesionāļu supervizoru sagatavošanas. Kopš 2014. gada Rīgas Stradiņa universitāte īsteno profesionālā maģistra studiju programmu “Supervīzija”, kas sagatavo kvalificētus supervizorus, kuri iegūst profesionālo maģistra grādu pedagoģijā. Zināšanas par pieaugušo pedagoģijas teorijām un metodēm ļauj programmas absolventiem realizēt to izmantojumu savā supervizora praksē, veidojot tansformatīvu mācīšanās paradigmu, stimulējot pašnoteiktu un pašvirzītu mācīšanos caur supervīzijas procesu. Tādējādi supervīzija nodrošina informālo (ikdienas) mācīšanos mūžizglītības kontekstā.

Izsaku pateicību izdevuma rakstu autoriem, kuri ikdienā strādā, popularizējot supervīziju un pilnveidojot šīs profesijas attīstībai tik nepieciešamo teorētisko bāzi. Īpašs paldies izdevuma recenzentiem – *Dr. med.* Kristapam Circenim, Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) Māsinību un dzemdību aprūpes katedras vadītājam, *Dr. paed.* Līgai Āboltīnai, Baltijas Starptautiskās akadēmijas docentei, un

Dr. psych. Maijai Zakriževskai-Belogrudovai, Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskolas "RISEBA" profesorei, par vērtīgām norādēm izdevuma pilnveidošanai un RSU Izdevniecības un poligrāfijas nodaļas kolēģiem par ieguldīto laiku izdevuma tapšanā.

Ceru, ka izdevums palīdzēs studentiem un esošajiem supervizoriem plašāk izprast izglītības vides specifiku, identificēt un attīstīt nepieciešamās profesionālās kompetences darbam, veidos plašāku priekšstatu par supervīzijas iespējām izglītības vidē strādājošajiem pedagogiem un izglītības iestāžu vadītājiem.

Ilze Dreifelde,

biedrības "Latvijas Supervizoru apvienība" valdes priekšsēdētāja,
sertificēta supervizore

Izdevuma ievadā būtu svarīgi apkopot supervīzijas pieaugošo lomu un nozīmi dažādās profesionālās darbības jomās Latvijā – kā psiholoģiskā palīdzība, sociālais darbs, rehabilitācija, uzņēmējdarbība, tieslietas u. c. profesijās. Tomēr, analizējot nesenos ar Covid-19 pandēmiju saistītās ārkārtējās situācijas notikumus, grāmatas ievadā ir svarīgi uzsvērt, cik nozīmīga ir izrādījusies izglītības iestāžu un pedagogu profesionālā darbība.

Ikviens, kam ir jebkāda saskarsme ar skolu un izglītības vidi, ļoti spilgti personīgi izjuta pedagoģiskā darba specifiku – vai tie bija skolēni un viņu vecāki, kuri bija spiesti strauji pārorientēties uz mācību procesu, kas notiek interneta tiešsaistē un mājas vidē, vai skolotāji, lektori, studiju darba organizatori, izglītības iestāžu darbinieki un studenti, kuriem nācās pielāgoties dažādām interneta tiešsaistes platformām un attālinātās mācīšanās formām, lai nodrošinātu mācību procesa turpināšanos.

Paaugstinātā pedagogu darba slodze jo īpaši aktualizē nepieciešamību pēc profesionāla atbalsta un koleģiālas sapratnes. Līdz šim Latvijā pedagogu vidē supervīzija ir guvusi tikai nelielu atpazīstamību. Supervīzija pedagogiem galvenokārt tiek nodrošināta gan Izglītības kvalitātes valsts dienesta īstenotā Eiropas Sociālā fonda projekta Nr. 8.3.4.0/16/I/001 "Atbalsts priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas samazināšanai" ("PuMPuRS") ietvaros, gan projekta Nr. 8.3.5.0/16/I/001 "Karjeras atbalsts vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs" gaitā, gan arī kā atsevišķas aktivitātes, kuras pašvaldības pēc individuālas iniciatīvas nodrošina savu izglītības iestāžu darbiniekiem.

Profesionālās attīstības kvalitāte ir atkarīga no aktivitātes, ar kādu pedagogi apgūst profesionālās kompetences, kas ir sarežģītas zināšanu, prasmju, viedokļu, vērtību un motivācijas sistēmas, kuras tiek izmantotas dažādu problēmu risināšanā. Pedagogu profesionālā pilnveide lielākoties notiek dažādos tālākizglītības semināros, kuros iespējams paplašināt savas zināšanas un vairot visdažādākās kompetences, kas nepieciešamas pedagoģiskajā darbā. Šobrīd par nozīmīgu konceptu

izglītībā kļūst dažādi fenomeni, kas saistīti ar pašregulāciju: pašvadītā mācīšanās, pašmotivācija, pašaktivizācija, emociju un uzvedības pašregulācija, pašefektivitāte, paškontrolē, pašorganizēšanās u. tml. Pašlaik sabiedrībā ir aktuāli tas, lai bērniem tiktu iemācīts būt patstāvīgākiem un spējīgiem vairāk pašorganizēties nekā līdz šim.

Supervīzijai noteiktā profesionālajā vidē ir sava specifika, un tāda ir arī pedagogu vidē. Supervīzija izglītības vidē var kļūt gan par nozīmīgu resursu profesionālajai pilnveidei, gan par instrumentu pedagoģiskās kapacitātes vairošanai, gan arī par stresa un izdegšanas profilakses iespēju.

Par vienu no aktuālākajām metodēm pedagogu profesionālajai pilnveidei ir uzskatāma pašrefleksija. Refleksiju par savu profesionālo darbību var uzskatīt par supervīzijas stūrakmeni. Tomēr te ir jāizvērtē, kāda supervīzijas forma – individuāla vai grupas supervīzija – ir vairāk piemērota tieši pedagogu supervīzijās. Tā kā supervīzija ir savas pieredzes refleksija, tad jo īpaši svarīgi ir rūpēties par drošību supervīzijā, konfidencialitāti, ētiskajiem aspektiem un empātiju. Ja to neņem vērā, supervīzija var iegūt semināram raksturīgu formu, kļūst par telpu, kur pievērst uzmanību saviem trūkumiem, pieļautajām kļūdām un reflektēt par tām. Supervīzijās var dzirdēt dalībnieku pārdomas par nepieciešamajām prasmēm, kas jāapgūst no jauna, taču tam nav ne laika, ne iekšējo resursu.

Tādēļ ir svarīgi nodrošināt un vairo arī supervīzoru kompetenci darbam tieši izglītības vidē, uzklaut un izprast pedagogu raksturīgākās vajadzības, grūtības, riskus, ar kādiem jāsaskaras, problēmas, kuras jārisina, kā arī piedāvāt telpu un iespēju savas profesionālās pieredzes refleksijai.

Visi minētie aspekti norāda uz nepieciešamību papildināt gan supervīzoru, gan supervīzējamo kompetences. Tādēļ jo īpaši ir uzteicams vēl viens zinātnisko rakstu krājums, kas papildinās jau esošo profesionālo literatūru par supervīziju Latvijā. Rīgas Stradiņa universitātes izdots rakstu krājums ne tikai turpina papildināt supervīzora profesionālo bibliotēku, bet arī popularizē un veicina izpratni par dažādiem jautājumiem, kas saistīti ar supervīziju izglītības vidē.

Līdzās rakstu krājumam “Supervīzija, teorija, pētījumi, prakse”, ko 2017. gadā izdeva Rīgas Stradiņa universitāte (sastādītājas K. Mārtinsone un S. Mihailova), un Rīgas Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskolas 2020. gadā izdotajai zinātniskajai monogrāfijai “Supervīzija Latvijā. Izpētē pamatota attīstības pieeja” (zinātniskā redaktore M. Zakriževska-Belogrudova) rakstu krājums “Supervīzija izglītības vidē” sniegs nozīmīgu ieguldījumu supervīzijas attīstībā, aktualizējot supervīzijas specifiku tieši izglītības vidē.

Izsaku pateicību par rakstu krājuma tapšanu arī Latvijas Supervīzoru apvienības vārdā. Apvienība strauji paplašinās, un šobrīd tajā ir jau vairāk nekā 152 supervīzoru, kas, īstenojot mūžizglītības konceptu, aplicina savu gatavību apgūt arvien jaunās zināšanas.

Supervīzija Latvijā kļuva aktuāla pirms vairāk nekā divdesmit gadiem. Ir patiesi prieks piedalīties procesā, kurā notiek attīstība, kas raksturīga mācīšanās kultūrai un aktīvai profesionālajai pilnveidei. Uzdrošinos cerēt, ka rakstu krājums “Supervīzija izglītības vidē Latvijā” gan kļūs par vēl vienu aktīvi lietotu informācijas avotu praktizējošiem supervizoriem un supervīzijas studentiem, gan arī sniegs plašāku izpratni potenciālajiem supervīzijas dalībniekiem izglītības vidē.

Andrejs Lukins,

ESF projekta Nr. 8.3.4.0/16/I/001 “Atbalsts priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas samazināšanai” vecākais eksperts

Skolotāji, audzinātāji, pedagogu palīgi, sociālie pedagogi, speciālie pedagogi u. c. tiek pieskaitīti palīdzošo profesiju pārstāvjiem. Palīdzošās profesijas nav iedomājamās bez saskarsmes ar cilvēkiem, kuras pamatā ir intensīva un empātiska komunikācija. Izglītības nozares darbinieku ikdienai ir raksturīgs kontakts ar izglītojamajiem, viņu vecākiem, saviem kolēģiem un atbalsta personālu. Nav noslēpums, ka pārmērīga komunikācija ir nogurdinoša vai pat nomācoša. Nogurumam uzkrājoties, cilvēks var emocionāli distancēties no darba, kļūt cinisks vai sākt slimot. Tas bieži liecina par izdegšanas sindromu.

Par izdegšanu liecina vairāki simptomi: hronisks nogurums, miega traucējumi, intereses zudums par darbu, grūtības savaldīt emocijas un jūtas u. c. Svarīgi apzināties, ka palīdzošo profesiju pārstāvji ir īpaši pakļauti izdegšanas sindroma riskam. Risks izdegt vairākkārt palielinās, ja darbā ir intensīvi jākomunicē ar vairākām pusēm. Šīm pusēm, piemēram, izglītojamiem un vecākiem, ir dažādas vērtības, uzskati un attieksmes. Izglītības nozares darbiniekam viedokļu krustugunī ir jākļūst par mediatoru un jāmēģina nemītīgi meklēt kompromisu. Tas ir izaicinoši un dažkārt emocionāli smagi. Rezultātā izglītības nozares darbinieki var būt pakļauti ilglaicīgam stresam, justies vientuļi vai pat apsvērt iespēju meklēt darbu citā nozarē, jo izjūt bezspēcīgumu un bezcerīgumu.

ESF projekta Nr. 8.3.4.0/16/I/001 “Atbalsts priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas samazināšanai” gaitā izglītojamiem tiek sniegts atbalsts ar mērķi mazināt priekšlaicīgu mācību pārtraukšanu, īstenojot preventīvus un intervences pasākumus Latvijas izglītības iestādēs. Papildus tam atbalsts tiek sniegts arī pedagogiem, kuri varētu būt pakļauti izdegšanas sindroma riskam vai tā simptomiem. Visa projekta īstenošanas laikā izglītības iestādēs tiek nodrošinātas supervīzijas – konsultatīvs atbalsts, kas palīdz pedagogiem tikt galā ar profesionālās darbības izaicinājumiem.

Supervīziju galvenais mērķis ir paaugstināt profesionālo efektivitāti: palīdzēt atrisināt darba problēmsituācijas, izkristalizēt produktīvas darba stratēģijas, atrast

stresa mazināšanas veidus un iemācīties apzināties savus resursus. Kopumā šie pasākumi ir vērsti uz izdegšanas sindroma risku mazināšanu un to prevenciju. Veidojot izpratni par supervīziju kā atbalsta pasākumu, iedzīvinot ideju par tās nepieciešamību visām palīdzošajām profesijām, jo īpaši izglītības nozares darbiniekiem, un kļiedējot negatīvus stereotipus par to, ka palīdzības meklēšana un saņemšana ir vājuma pazīme, ir iespējams palielināt izglītības iestādes darbinieku pašefektivitāti un pasargāt tos no graujošām izdegšanas sindroma sekām.

Inga Pāvula,

supervīzore projektā “Iespējamā misija”

Mana pieredze un satikšanās ar supervīziju sākās 2008. gadā, kad veidojām un īstenojām jauno skolotāju atbalsta sistēmu programmā “Iespējamā misija”, kurā būtiski elementi bija grupu un individuālās supervīzijas, kas līdz tam Latvijā skolotāju sagatavošanā un profesionālajā pilnveidē netika izmantotas. Tolaik, domājot par mācību un atbalsta sistēmu skolotājiem, viens no galvenajiem jautājumiem par pieeju bija šāds: kā veidot to pēc iespējas individualizētāku? Skolotājs, kas savā pieredzē ir izjutis individuālu pieeju un attieksmi, spēs to sniegt arī bērniem! Supervīziju izmantošana palīdzēja būtiski uzlabot skolotāju individuālo personības izaugsmi, sekmēja pašrefleksijas, pašanalīzes, problēmrisināšanas un pašvadības prasmes pilnveidošanos, kas galarezultātā ļoti ietekmē prasmi vadīt un mācīt skolēnus.

Tolaik un arī tagad mani uzrunāja Sonijas Nieto (Nieto, S. (2014). *Why We Teach Now*. New York: Teachers College Press) piedāvātās trīs nepieciešamās darbības, kas veicina skolotāja izaugsmi, vēlmi aktīvi darboties, gūt panākumus klasē un palikt profesijā: “Pirmā darbība: mācīšanās par sevi; otrā darbība: mācīšanās par saviem skolēniem; trešā darbība: sabiedroto atrašana.”

Programmā “Iespējamā misija” mēs ar supervīziju praksi jaunajiem skolotājiem to saistījām šādi:

- mācīšanās par sevi – būtisks individuālo supervīziju mērķis: iepazīt sevi vairāk, mācīties par sevi, sevis apzināšanās, savas pieredzes izvērtēšana, refleksijas prasmes attīstīšana;
- mācīšanās par saviem skolēniem – gan grupu, gan individuālo supervīziju mērķis: būt atvērtam, vēlējam attiecībā uz to, kā mani skolēni dzīvo, domā un mācās, prasme dalīties savā pieredzē un uz klausīt, dzirdēt citu kolēģu pieredzi;
- sabiedroto atrašana – grupu supervīziju galvenais mērķis: veidot kolēģu, sabiedroto kopienas, lai pārrunātu savu pieredzi, veiksmes un grūtības jautājumus, meklētu risinājumus problēmām un atbalstu sarežģītās situācijās.

Manuprāt, tieši šī darbību secība parāda, ka, iepriekšējās desmitgadēs skolotāju izglītošanā un profesionālajā pilnveidē koncentrējoties uz priekšmeta metodiku, mācību un vērtēšanas metodēm, kas neapšaubāmi ir svarīgas, bet atstājot novārtā skolotāja kā personības izaugsmes un attīstības jautājumus, daudzi skolotāji ir nonākuši līdz rutīnai, izdeguši, neizprot pārmaiņas, nav apmierināti ar sevi, savu darbu, ar dzīvi un galu galā ar skolēnu mācīšanu un attiecību veidošanas kvalitāti.

Pēdējos 15–20 gados ir mainījies tas, ko gaida no skolotāja, lai arī tiešā veidā tas netiek uzsvērts. Tas diezgan būtiski atšķiras no iepriekšējās desmitgadēs gaidītā. Kādreiz no skolotāja tika gaidīts, ka viņš būs izteikts individuālists, kas skolā vēlas mācīt savu izvēlēto mācību priekšmetu, kurā, visticamāk, zina visu; kas prot pasniegt saturu un pārbaudīt zināšanas; tiek galā ar visām situācijām viens pats; viņam nebija jābūt orientētam uz problēmu apspriešanu ar kolēģiem un skolēniem. Tagad no skolotāja gaidām, ka viņš būs atvērta, uz sadarbību un kopīgu problēmrisināšanu vērsta personība, kas apzinās un pieņem nenoteiktību un saprot, ka nevar zināt visu, taču vēlas mācīt skolēnus, attīstīt domāšanas un mācīšanās prasmes, rosinot mācīties bērnus visa mūža garumā, un arī pats ir gatavs mācīties visu mūžu.

Savā pieredzē redzu, kā supervīzija kļūst par būtisku skolotāju profesionālā atbalsta elementu gan jauniem, gan pieredzējušiem skolotājiem. Jaunajiem – lai integrētos profesijā, skolā, pēc iespējas ātrāk un sekmīgāk veiktu savu darbu; pieredzējušajiem – lai pieņemtu pārmaiņas, integrējot savu iepriekšējo pieredzi un nenoliedzot jaunā ienākšanu, uztverot jauno nevis kā apdraudējumu savai iepriekšējai pieredzei, bet gan kā jaunas iespējas, izaicinājumus un izaugsmi. Tāpēc es redzu supervīziju kā ceļu.

Supervīzija izglītības vidē: tiesiskās un ētiskās prasības

Ivans Jānis Mihailovs

Ievads

Supervīzijas pirmsākumi Latvijas izglītības vidē ir meklējami 20. gadsimta 90. gadu vidū, kad tā, pateicoties ārvalstu speciālistu atbalstam un atsevišķu intere-sentu pūlēm, pakāpeniski parādījās augstākās izglītības iestāžu studiju (īpaši peda-gogu, psihologu un sociālo darbinieku) programmās, tādēļ tika izstrādāts gan studiju priekšmetu saturs, gan organizētas praktiskās nodarbības un supervīzija ieviesta kā prakses komponente. Nedaudz vēlāk pirmās supervīzijas sesijas notika dažādās vispārējās izglītības iestādēs (plašāk sk. Supervīzija: Teorija. Pētījumi. Prakse, 2017).

Tomēr mērķtiecīgs un regulārs atbalsts supervīzijai un supervīziju īstenošana vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs ir kļuvusi iespējama, pateicoties Eiropas Sociālā fonda (ESF) projektu atbalstam. Īpaši ir jāmin Izglītības kvalitātes valsts dienesta īstendotais ESF projekts Nr. 8.3.4.0/16/I/001. “Atbalsts priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas samazināšanai” (“PuMPuRS”), kura gaitā kopš 2018. gada tiek mērķtiecīgi finansētas supervīzijas skolu personālam (līdz 2021. gada martam ir notikušas 723 supervīzijas, un kopumā plānotas 1330 supervīzijas),¹ un Valsts izglītības attīstības aģentūras īstendotais ESF projekts Nr. 8.3.5.0/16/I/001 “Karjeras atbalsts vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs”, paredzot 40 supervīzijas pedagogiem karjeras konsultantiem (VIAA, 2019; sk. arī Burceva, 2019).

Tādējādi supervīzija kļūst par atpazīstamu un pieprasītu pakalpojumu un profe-sionālās kompetences pilnveides iespēju izglītības vidē (ne tikai pedagogiem, bet arī izglītības iestādes vadības komandas pārstāvjiem), kas rada nepieciešamību apskatīt supervīzijas tiesiskās un ētiskās prasības izglītības vidē (jāatzīmē, ka šajā rakstā netiks apskatīta supervīzijas kā augstākās izglītības studiju un prakses, kā arī augstākās izglītības pedagogu profesionālās kompetences pilnveides iespējas tiesisko un ētisko prasību specifika).

¹ Ārkārtas situācijas laikā supervīzijas notika attālināti (galvenokārt projekta “PuMPuRS” ietvaros) vai arī tika pārceltas.

1. Tiesiskās prasības supervīzijas organizēšanai un īstenošanai izglītības vidē

Izglītības likuma 51. panta pirmās daļas 4. punktā ir noteikts pedagoga vispārīgais pienākums “pilnveidot savu profesionālo kompetenci” (Izglītības likums). Ministru kabineta noteikumos ir precizēts, ka “vispārējās, profesionālās un interešu izglītības pedagogs ir atbildīgs par savas profesionālās kompetences pilnveidi. Profesionālo kompetenci pilnveido, triju gadu laikā apgūstot programmu vismaz 36 stundu apjomā, un to plāno sadarbībā ar tās izglītības iestādes vadītāju, kurā persona veic pedagoģisko darbību” (Ministru kabineta 2018. gada 11. septembra noteikumi Nr. 569 “Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību”).

Šāda pedagoga profesionālās kompetences pilnveide var notikt, vai nu izmantojot iespēju piedalīties izglītības iestādes vai citu institūciju izstrādātajās pedagogu profesionālās kompetences programmās² (jāatzīmē, ka Rīgas Stradiņa universitātes supervīzijas maģistra studijās šādas pedagogu profesionālās kompetences pilnveides programmas – supervīzijas pedagogiem – tika izstrādātas un aprobētas), vai arī piedaloties supervīzijās dažādos semināros vai mācībās (jo izglītības iestādes vadītājs pedagoga profesionālās kompetences pilnveidē ārpus tiešajiem pedagoģiskajiem darba uzdevumiem var ieskaitīt arī dalību konferencēs, semināros, meistarklasēs, stažēšanos nozares uzņēmumos, kas veicina personības attīstību, ne vairāk kā 12 stundu apjomā triju gadu laikā).

Īpaša profesionālās kompetences pilnveide ir nepieciešama psihologiem, kuri darbojas izglītības iestādē. Psihologu noteikumi paredz: lai attīstītu un uzturētu savu profesionalitāti, psihologam psihologa sertifikāta spēkā esības, t. i., septiņu gadu, laikā ir obligāti jāsadarbjas ar psihologu-pārbaugu vismaz 35 akadēmiskās stundas individuāli vai 70 akadēmiskās stundas, ja personas pārraudzība notiek grupā (Ministru kabineta 2018. gada 29. maija noteikumi Nr. 301 “Psihologu noteikumi”). Izglītības iestādē strādājošie psihologi kopā ar pedagogiem un citām personām var

² Pedagoga profesionālās kompetences programmas var izstrādāt un īstenot pašvaldības vai privātā izglītības iestāde vai pedagogu profesionālā nevalstiskā organizācija, kuras darbību reglamentējošā dokumentā paredzēta pedagogu profesionālās kompetences pilnveide, pēc saskaņošanas ar pašvaldību, kuras administratīvajā teritorijā tā tiek īstenota, ministriju padoģības iestādes vai pašvaldību iestādes, kas nav reģistrētas Izglītības iestāžu reģistrā, bet kuru nolikumā paredzēta izglītojošas darbības veikšana, vai augstākās izglītības iestādes, kas īsteno pedagoģijas studiju programmas.

Šajā programmā norāda programmas mērķi, uzdevumus un sasniedzamos rezultātus, programmas īstenošanas veidu, mērķauditoriju, īstenošanas plānu, norādot apjomu stundās, plānotos tematus, to apguves formas un metodes (Ministru kabineta 2018. gada 11. septembra noteikumi Nr. 569 “Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību”).

pedalīties arī supervīzijās, jo minētais veikums var tikt ieskaitīts psihologa profesionālās kompetences un profesionālo prasmju pilnveidē, – septiņu gadu laikā ir jābūt vismaz 100 akadēmiskajām stundām (Psihologu profesionālā darbība Latvijā: Saturs, organizācija, regulējums. Psihologu likuma komentāri, 2018).

Arī izglītības iestādes vadītāja profesionālās kompetences pilnveides pasākumos ir iespējams iekļaut supervīziju (piemēram, sk. Ministru kabineta noteikumu projekta “Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru, citu Izglītības likumā noteiktu institūciju, izglītības programmu akreditācijas un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas kārtība” projekta sākotnējās ietekmes novērtējuma ziņojums (anotācija)).

Īstenojot supervīzijas izglītības vidē, ir jāapzinās, ka būtībā supervīzijai ir divi mērķi: konkrētais jeb speciālais un vispārējais. Konkrētais mērķis ir saistīts ar supervīzijas fokusu, izvirzīto problēmu vai darba situāciju. Piemēram, projekta “PuMPuRS” gadījumā supervīzija priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas (PMP) risku mazināšanas kontekstā ir “uz skolotāju orientēta grupu konsultēšanas forma, kurā, reflektējot par profesionālo darbību saistībā ar PMP risku atpazīšanu, prevenciju un intervenci, skolotājiem palīdz atrast resursus, cīnīties ar izdegšanas sindromu un tā sekām” (Metodoloģiskās vadlīnijas darbam projektā Nr. 8.3.4.0/16/I/001 “Atbalsts priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas samazināšanai”, 2019). Savukārt supervīzijas vispārējais mērķis izglītības vidē allaž ir saistīts ar izglītības kvalitāti un izglītojamo interešu prioritāti. Citiem vārdiem sakot, izglītības vidē vienmēr ir veicināma tiekšanās uz izglītības kvalitāti,³ apzinoties, ka visām darbībām izglītības vidē prioritāri ir jānodrošina izglītojamo tiesības un intereses. Turklāt Bērnu tiesību aizsardzības likuma 6. panta piektajā daļā ir noteikts, ka darbība vai bezdarbība, kuras rezultātā netiek ievērotas bērna tiesības, vai citas darbības, kas ierobežo bērna personiskās vai īpašuma tiesības un brīvības, uzskatāmas par amorālām un pretlikumīgām (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 1998).

Tas aktualizē jautājumu par bērncentrētu un cilvēkcentrētu pieeju, t. i., mācību procesu, kura centrā ir izglītojamie un viņu vajadzības, kas tiek balstīts uz demokrātijas principiem, nodrošinot izglītojamajiem iespēju kļūt par aktīviem mācību dalībniekiem, apzināties individuālo atbildību, lēmumu pieņemšanas un izvēles izdarīšanas nozīmību. Šī pieeja nav iespējama, ja izglītības vidē netiek nodrošināta cieņpilna komunikācija un konfidencialitāte (arī personu datu aizsardzība),

³ Jāatzīmē, ka šobrīd Latvijā ir definētas četras izglītības kvalitātes pamatkategorijas: atbilstība mērķim, kvalitatīvas mācības, iekļaujoša vide un laba pārvaldība (Informatīvais ziņojums “Par izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveidi”, Ministru kabineta 2020. gada 6. oktobra noteikumi Nr. 618 “Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru, citu Izglītības likumā noteiktu institūciju un izglītības programmu akreditācijas un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas kārtība”).

tostarp, ja nepieciešams, anonimitāte, apzinoties, ka datu izpaušana un konkrēta izglītojamā vai citas personas publiska apspriešana supervīzijas laikā var radīt kaitējumu.

Lai nodrošinātu izglītības kvalitāti, mūsdienu izglītības iestādē ir jāattīsta sadarbība visos līmeņos, iekļaujot izglītības iestādes vadību, pedagogus, izglītojamos, viņu vecākus, vietējo sabiedrību, pašvaldību, izglītības politikas veidotājus, biznesa un dažādu profesiju pārstāvjus, un saskaņota pedagoģiskā darbība – izglītības iestādei jāīsteno kopīga savai misijai, izvirzītajiem mērķiem un stratēģijām atbilstoša pedagoģiskā pieeja un jāveido kopīgs redzējums par mācīšanu un mācīšanos (plašāk sk. Rekomendācijas komunikācijai un sadarbības stiprināšanai ar iestādēm un organizācijām; Rekomendācijas sadarbībai audzināšanas jomā).

Jāatzīmē, ka arī jaunākajā Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (OECD) Starptautiskā mācību vides pētījumā “TALIS 2018” ir konstatēts, ka “stabilas, inovatīvas un efektīvas mācīšanas stratēģijas pamatā ir skolotāju profesionālā sadarbība” (Izglītības un zinātnes ministrija, 2020).

2. Izglītības vides tiesiskie principi

Kā jau tika minēts, supervīzijas laikā ir jāievēro izglītojamo tiesību un interešu prioritāte, kā arī jāveicina izglītības kvalitāte. Tomēr līdztekus pastāv vairāki būtiski principi, kurus ievērojot var labāk izprast pedagoga darbību, bet plašāk – izglītības vides specifiku.

Tiesības uz izglītību⁴ nozīmē ikviena izglītojamā tiesības uz labu, mūsdienīgu, pieejamu, kvalitatīvu un tiesisku izglītību, kura tiek īstenota bez jebkādas diskriminācijas – bez atšķirīgas attieksmes, izslēgšanas vai ierobežojuma, kas pamatots uz kādas personas vai grupas īpašību vai īpatnību, ja tam trūkst objektīvā pamatojuma. Tas arī nozīmē, ka izglītībā ir jāievēro vienlīdzības princips: “pastāvot vienādiem faktiskajiem un tiesiskajiem lietas apstākļiem, iestāde un tiesa pieņem vienādas lēmumus (pastāvot atšķirīgiem faktiskajiem vai tiesiskajiem lietas apstākļiem, – atšķirīgus lēmumus) neatkarīgi no administratīvā procesa dalībnieku dzimuma, vecuma, rases, ādas krāsas, valodas, reliģiskās pārliecības, politiskajiem vai citiem uzskatiem, sociālās izcelšanās, tautības, izglītības, sociālā un mantiskā stāvokļa, nodarbošanās veida un citiem apstākļiem” (Administratīvā procesa likums, 2004). Izglītības likuma 3.¹ pantā ir noteikts, ka atšķirīga attieksme pret personu ir pieļaujama, “ja tā ir objektīvi pamatota ar tiesisku mērķi, kura sasniegšanai izraudzītie līdzekļi ir samērīgi”. Turklāt, ja strīda gadījumā persona norāda uz faktoriem, kas varētu būt pamats tās tiešai vai netiešai diskriminācijai, izglītības programmas

⁴ Par tiesībām uz izglītību plašāk sk. *Latvijas Republikas Satversmes komentāri. VIII nodaļa. Cilvēka pamattiesības.* (2011). Rīga: Latvijas Vēstnesis.

īstenotāja pienākums ir pierādīt, ka atšķirīgas attieksmes aizliegums nav pārkāpts (Izglītības likums, 1998).⁵

Viens no nozīmīgākajiem principiem, kas determinē katra pedagoga darbību, ir atbildības princips. Izglītības likuma 51. panta otrajā daļā ir noteikts, ka “pedagogi ir atbildīgi par savu darbu, tā metodēm, paņēmieniem un rezultātiem” (Izglītības likums). Atbildības uzņemšanās nozīmē pedagoga prasmi izvēlēties izglītojamo vajadzībām un interesēm atbilstošāko risinājumu, tostarp piemērotāko mācību līdzekli, metodi, pieeju, orientēties jaunākajās pedagoģijas un mācību priekšmeta atziņās, kā arī nepieciešamības gadījumā – gatavību un spēju pamatot un skaidrot savu rīcību, atzīt savas rīcības sekas, spēt analizēt un reflektēt par savu darbību (kas ir viens no supervīzijas uzdevumiem).

Kā atzīst Latvijas Republikas Tiesībsargs (Tiesības uz izglītību), pienākums izveidot izglītības sistēmu un nodrošināt tās funkcionēšanu ietver vairākus aspektus, kuri ir saistoši visiem pedagogiem un izglītības iestāžu vadītājiem (kas arī var tikt apspriests supervīzijas laikā):

- izglītības pieejamība – izglītības iestādēm un izglītības programmām jābūt pietiekamā daudzumā, un valstij jānodrošina to spēja funkcionēt (kas ietver nodrošinājumu ar telpām, mācību materiāliem, izglītības personālu u. tml.);
- piekļuve izglītībai – izglītībai jātiek nodrošinātai bez diskriminācijas, tai jābūt fiziski un ekonomiski pieejamai;
- izglītības pieņemamība – izglītības programmām, mācīšanas metodēm u. tml. ir jābūt pieņemamām skolēniem un studentiem, atbilstošos gadījumos arī vecākiem; šis kritērijs ietver arī izglītības kvalitāti;
- izglītības piemērotība – izglītībai jāpielāgojas mainīgajām sabiedrības vajadzībām un jāatbilst skolēnu un studentu vajadzībām.

3. Supervīzijas ētiskie pamatprincipi⁶

Ētiskie pamatprincipi līdzsvaro supervizora un viņa klientu, kā arī pasūtītāja, darba devēja un visas sabiedrības intereses, turklāt veicina labākajiem profesionālās darbības standartiem atbilstošu supervīzijas pakalpojumu.

Galvenie supervizora profesionālās ētikas principi ir ietverti Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības (*Association of National Organisation for Supervision in Europe*, ANSE) Ētikas kodeksā (ANSE Ētikas kodekss, 2012), paredzot supervizora pienākumu būt informētam par pamatvērtībām savā profesijā,

⁵ Par vienlīdzības principu plašāk sk. *Latvijas Republikas Satversmes komentāri. VIII nodaļa. Cilvēka pamattiesības*. (2011). Rīga: Latvijas Vēstnesis.

⁶ Šīs sadaļas tapšanā ir izmantoti materiāli no raksta: Mihailovs, I. J., Zakriževska-Belogrudova, M., Rutka, L. (2020). *Ētika supervizora profesionālajā darbībā. Supervīzija Latvijā: Izpētē pamatota attīstības iespēja*. Rīga: Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskola RISEBA, 53–59.

respektēt nacionālo ētikas kodeksu, kalpot savu klientu interesēm, strādāt autonomi, objektīvi un konfidenciali, attīstīt un uzturēt savu kompetenci, kā arī būt atbildīgam par klientiem, citām personām un kolēģiem, par līdzekļiem un metodēm. Supervīzoram ir jā rūpējas arī par to, lai viņa klientiem būtu skaidri sadarbības noteikumi, īpaši konfidencialitāte, cieņa, grupas sadarbības prasības.

Nozīmīgākie supervīzijas pamatprincipi ir šādi:

- Cieņas princips – supervīzoram savā darbībā ir jāciena klienti un supervīzējamie (arī pasūtītāji un darba devēji), nepieļaujot viņu diskrimināciju un aizskaršanu, kā arī jāizprot klientu intereses, vajadzības un specifika konkrētajā situācijā.
- Informēšanas princips – klientam ir tiesības būt skaidri informētam par supervīzijas organizāciju un norisi, savstarpējām sadarbības un dalības prasībām, kā arī tiesības atteikties no dalības supervīzijā un pārtraukt to, ja tā nav iespējama t. s. dubulto jeb duālo attiecību vai citu būtisku apstākļu dēļ. Arī organizējot attālinātas supervīzijas, supervīzoram un klientiem ir skaidri jāvienojas par šādas sadarbības organizācijas un īstenošanas formu, tostarp tehniskajiem risinājumiem (piemēram, izmantojamām informācijas un komunikācijas tehnoloģijām, sadarbības platformām), rīcību, ja sadarbība tiks traucēta tehnisku iemeslu dēļ (arī par to, kuram ir jāatjauno komunikācija, sadarbības audio vai video fiksācija utt.).
- Kompetences princips – supervīzoram ir jāievēro sava kompetence, jāuztur un jāpilnveido savu profesionālo zināšanu un prasmju līmenis, skaidri jānosaka savas profesionālās darbības robežas un atbildība, vadoties no savām zināšanām un praktiskās pieredzes, kā arī klienta interesēm. Ir jāzina par novitātēm nozarē, jāspēj pamatot izvēlēto pieeju un metodes, izskaidrot savu darbību un tās sekas klientiem, citām personām, jāpārzina profesionālā ētika un regulējums.
- Konfidencialitātes princips – ir jāizvērtē, kura informācija tiks apspriesta supervīzijas laikā un kura ir izpaužama pēc supervīzijas, tostarp darba devējiem, citām personām, mācību un audzināšanas nolūkos utt.

Attīstot ētisko profesionālās darbības praksi, supervīzoram ir jāspēj risināt ētiskas dilemmas (vai pat trilemmas) – sarežģītas situācijas, kurās jāspēj izslēdzoši izvēlēties starp vajadzībām un vērtībām, starp pareizu vai nepareizu rīcību vai starp divām pareizām vai nepareizām rīcības iespējām, starp klienta un pasūtītāja interesēm, starp profesionālo sadarbību un turpmāko komunikāciju, piemēram, sociālajos tīklos.

Jebkurā situācijā supervīzoram jāspēj identificēt un kompleksi analizēt konstatēto problēmu vai situāciju, apzinot risinājuma variantu priekšrocības un trūkumus, lai nonāktu pie vislabākā risinājuma, kvalitatīvi sniedzot profesionālo atbalstu klientam un tādejādi arī sasniegto vienu no galvenajiem supervīzijas mērķiem.

Avoti un literatūra

- Administratīvā procesa likums. (2004). Iegūts no: <https://likumi.lv/ta/id/55567-administrativa-procesa-likums>
- Bērnu tiesību aizsardzības likums. (1998). Iegūts no: <https://likumi.lv/ta/id/49096-bernu-tiesibu-aizsardzibas-likums>
- Burceva, R. (2019). *Supervīzija pedagogiem karjeras konsultantiem*. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume V, May 24th–25th, 2019. Rēzekne: RTA, 53–68.
- Izglītības un zinātnes ministrija. (2020). *OECD TALISjaunākais pētījums: efektīvas mācīšanas pamatā ir skolotāju sadarbība*. Iegūts no: <https://www.izm.gov.lv/lv/aktualitates/3995-oecd-talis-jaunakais-petijums-efektivas-macisanas-pamata-ir-skolotaju-sadarbiba>
- Izglītības likums. (1998). Iegūts no: <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>
- Latvijas Republikas Ministru kabineta tiesību aktu projekti. *Informatīvais ziņojums "Par izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveidi"*. Iegūts no: <http://tap.mk.gov.lv/lv/mk/tap/?pid=40484597>
- Latvijas Republikas Satversmes komentāri. VIII nodaļa. Cilvēka pamattiesības. (2011). Rīga: Latvijas Vēstnesis.
- Latvijas Supervizoru apvienība. (2012). *ANSE Ētikas kodekss*. Iegūts no: <http://www.supervizija.lv/uploads/code-of-ethics-lat-2012.pdf>
- Mihailovs, I. J., Zakriževska-Belogrudova, M., Rutka, L. (2020). *Ētika supervizora profesionālajā darbībā. Supervīzija Latvijā: Izpētē pamatota attīstības iespēja*. Rīga: Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskola RISEBA, 53–59.
- Ministru kabineta 2018. gada 11. septembra noteikumi Nr. 569 "Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību". Iegūts no: <https://likumi.lv/ta/id/301572-noteikumi-par-pedagogiem-nepieciessamo-izglitiba-un-profesionalo-kvalifikaciju-un-pedagogu-profesionalas-kompetences-pilnveides>
- Ministru kabineta 2020. gada 6. oktobra noteikumi Nr. 618 "Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru, citu Izglītības likumā noteiktu institūciju un izglītības programmu akreditācijas un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas kārtība". Iegūts no: <https://likumi.lv/ta/id/317820-izglitibas-iestazu-eksaminācijas-centru-citu-izglitibas-likuma-noteiktu-instituciju-un-izglitibas-programmu-akreditācijas-un-izglitibas-iestazu-vaditaju-profesionalas-darbības-novertesanas-kartiba>
- Ministru kabineta noteikumu projekta "Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru, citu Izglītības likumā noteiktu institūciju, izglītības programmu akreditācijas un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas kārtība" sākotnējās ietekmes novērtējuma ziņojums (anotācija). Iegūts no: <http://tap.mk.gov.lv/lv/mk/tap/?pid=40488819>
- Ministru kabineta 2018. gada 29. maija noteikumi Nr. 301 "Psihologu noteikumi". Iegūts no: <https://likumi.lv/ta/id/299322-psihologu-noteikumi>
- Psihologu profesionālā darbība Latvijā: Saturs, organizācija, regulējums. Psihologu likuma komentāri*. (2018). Rīga: Tiesu namu aģentūra.

- PuMPuRS. (2019a). *Metodoloģiskās vadlīnijas darbam projektā "Atbalsts priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas samazināšanai" (8.3.4.0/16/I/001)*. Iegūts no: http://www.pumpurs.lv/sites/default/files/2019-12/Metodologiskas_vadlinijas_darbam_projekta_Atbalsts_priekslaicigas_macibu_partrauksanas_samazinasanai_2019.pdf
- PuMPuRS. (2019b). *Rekomendācijas komunikācijai un sadarbības stiprināšanai ar iestādēm un organizācijām*. Iegūts no: http://www.pumpurs.lv/sites/default/files/2019-12/06_PuMPuRS_infomaterials_Rekomendacijas_komunikacijai_un_sadarbibas_stiprinasanai.pdf
- PuMPuRS. (2019c). *Rekomendācijas sadarbībai audzināšanas jomā*. Iegūts no: http://www.pumpurs.lv/sites/default/files/2019-12/04_PuMPuRS_infomaterials_Sadarbibas_audzinanas_joma.pdf
- PuMPuRS. (b. g.). *Skolās notiek supervīzijas*. Iegūts no: <http://www.pumpurs.lv/lv/skolas-notiek-supervizijas>
- Supervīzija: Teorija. Pētījumi. Prakse.* (2017). Sast. Mārtinsone, K., Mihailova, S. Rīga: RSU.
- Tiesībsargs. *Tiesības uz izglītību*. Iegūts no: <https://www.tiesibsargs.lv/lv/pages/cilvektiesibas/socialas-un-ekonomiskas-tiesibas/tiesibas-uz-izglitibu>
- VIAA. (2019). *Pedagogi karjeras konsultanti saņem daudzpusīgas papildizglītības iespējas*. Iegūts no: http://viaa.gov.lv/lat/karjeras_atbalsts/karjeras_atbalsts_2016_2020/jaunumi/?year=2019&text_id=40716

Supervīzija kā mūžizglītības sastāvdaļa

Baiba Pumpiņa

Mācīšanās neapstājas līdz ar skolas vai augstskolas absolvēšanu. Mēs turpinām mācīties darbā, caur personīgām interesēm, kā arī mijiedarbojoties ar citiem. Mācīšanās ir sarežģīts, nepārtraukts process, kas nepārtraukti mainās tāpat kā mēs, mūsu vajadzības un pasaule ap mums. Mācīšanās jēga ir adaptācija, kas ļauj ikvienam no mums veiksmīgi darboties mainīgā pasaulē. Mācīšanās ir arī jebkuras sabiedrības attīstības pamatā. Prasmīgi, izglītoti cilvēki nebaidās no pārmaiņām un ir gatavi tās ieviest paši. Mūžizglītības nepieciešamību nosaka strauji notiekošās pārmaiņas, un, lai mēs spētu būt klātesoši notiekošajiem procesiem, ir jāturpina nepārtraukti mācīties.

Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā līdz 2030. gadam (Latvija 2030) kā viena no būtiskākajām prioritātēm tiek izvirzīta ieguldījums cilvēkkapitālā. Mūsu galvenais kapitāls ir cilvēki – viņu spējas, zināšanas un talanti. Lai to nodrošinātu, nepieciešama kvalitatīva un pieejama izglītība visa mūža garumā. Tādēļ ir vajadzīga arī paradigmas maiņa izglītībā. Kvalitatīva, visa mūža garumā pieejama un uz radošumu orientēta izglītība ir 21. gadsimta nepieciešamība – tā ļauj reaģēt uz globālās konkurences un demogrāfijas izaicinājumiem un ir viens no priekšnoteikumiem ekonomikas modeļa maiņai (Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam).

Tas saskan ar Eiropas Komisijas izstrādāto Mūžizglītības memorandu (2000), kurā kā galvenā stratēģija tiek izvirzīti šādi mērķi:

- 1) garantēt universālu un nepārtrauktu pieeju izglītībai, lai iegūtu un atjaunotu tās iemaņas, kas nepieciešamas pastāvīgai līdzdalībai uz zināšanām balstītā sabiedrībā;
- 2) jūtami paaugstināt investīciju līmeņus cilvēku resursos, piešķirot prioritāti Eiropas lielākajai vērtībai – tās cilvēkiem;
- 3) izstrādāt efektīvas mācīšanas un mācīšanās metodes un kontekstus, lai nodrošinātu pastāvīgas mūžizglītības iegūšanas iespējas visās izglītības jomās;
- 4) ievērojami uzlabot mācību līdzdalības un rezultātu izpratni un vērtējumu, jo sevišķi attiecībā uz neformālo un ikdienas neformālo mācīšanos;

- 5) nodrošināt, lai ikvienam būtu viegli pieejama kvalitatīva informācija un konsultācijas par mācīšanās iespējām visā Eiropā un katra cilvēka dzīvē;
- 6) nodrošināt, lai izglītojamie mūžizglītību varētu iegūt pēc iespējas tuvu savai dzīvesvietai, ar informācijas un komunikāciju tehnoloģiju iekārtu palīdzību, kur vien tas iespējams.

Pieaugušo izglītības politiku Latvijā nosaka Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam, Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2021.–2027. gadam un Izglītības un prasmju attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam.

Mūžizglītība (angl. *lifelong learning*) ir definēta kā izglītības process cilvēka dzīves garumā, kas balstīta uz mainīgām vajadzībām iegūt zināšanas, prasmes, pieredzi, lai paaugstinātu vai mainītu savu kvalifikāciju atbilstoši darba tirgus prasībām, savām interesēm un vajadzībām. Mūžizglītība apvieno neformālo mācīšanos ar formālo izglītību, attīsta iedzimtas spējas līdztekus jaunām kompetencēm (Izglītības un zinātnes ministrija).

Mūžizglītība ietver ne tikai formālo un neformālo izglītību, bet arī ikdienas (informālo) mācīšanos, kur mācīšanās notiek ikdienā, darba pieredzē, apgūstot jaunas zināšanas, prasmes un kompetences, veidojot attieksmi un vērtības. Mācīšanās notiek savstarpējā mijiedarbībā dažādos kontekstos un situācijās. Mainās pozīcija no “mācīt” uz “mācīties”. Klauss Otto Šarmers (Šarmers, 2013) mudina būt aktīviem šajā mācīšanās procesā: “Jo radikālāk mainās mūsu vide, jo mazāk varam paļauties uz eksistējošiem domāšanas un rīcības paraugiem. Tieši tāpēc mums labāk jāiemācās pāriet pretī savam topošajam “Es”, kurš nāk no nākotnes.”

Līdz ar paradigmas maiņu izglītībā aktuāls ir jautājums par formu, kā mācāties. Kā rāda prakse, pieaudzis cilvēks vislabāk mācās, ja redz iespēju iegūtās zināšanas lietot praksē, ja tiek atzītas viņa vajadzības pēc pašapliecināšanās, vienlīdzīgas komunikācijas, pašcieņas, ja tiek cienīta viņa individualitāte un pieredze. Supervīzija ir viena no šādas mācīšanās iespējām. Supervīzijai ir trīs galvenās funkcijas: administratīvā, izglītojošā un atbalsta funkcija (Kadushin, 2002). Katra no tām var tikt izmantota atbilstoši supervīzijas dalībnieku pieprasījumam un vajadzībām. Par izglītojošo supervīzijas funkciju A. Kadušins ir teicis, ka tā māca darbiniekam to, kas viņam jāzina, lai viņš varētu darīt savu darbu, un palīdz mācīties. Izglītojošā supervīzija palīdz attīstīt darbinieka paškritiku, jo tādējādi viņš uzzina, kāda ir laba prakse un kāda rīcība ir neatbilstoša, var ar to salīdzināt savu rīcību, rod kritērijus sevis novērtēšanai. Izglītojošā supervīzijas funkcija nodrošina profesionālo socializāciju (cilvēki dažādi pieiet problēmām, taču vienas profesijas pārstāvjiem ir vienota pieeja un skatījums), kas ietver darbinieka profesionālās identitātes veidošanos. Izglītojošā jeb formējošā funkcija izpaužas tādējādi, ka notiek prasmju, spēju un izpratnes pilnveidošana. Mācīšanās notiek, analizējot un izzinot supervīzjamā darbu.

Supervīzija ir mācīšanās *post factum*. Supervizors ar darbinieku analizē padarīto un plānoto rīcību. Notiek sistemātiska introspektīvi retrospektīva darba pārskatīšana (Kadushin, 2002, citēts no Apine, 2017). Supervīzija kā profesionālās izaugsmes un atbalsta rīks nodrošina nepārtrauktu mācīšanos tieši darba vidē un savstarpējā mijiedarbībā, fokusējoties uz identificētām mācību vajadzībām (Hawkins, Shohet, Ryde & Wilmont, 2012). Atšķirībā no iepriekš realizētās pieejas šī ir būtiska atšķirība – savas mācību vajadzības identificē un nosaka pats supervīzijas dalībnieks, tā uzņemoties atbildību par to, kādā veidā tiks rastas atbildes uz jautājumiem, kas radušies.

Supervīzija palīdz veidot jaunu attieksmi, atteikties no iespējas vainot citus – skolēnus, kolēģus, organizāciju, sabiedrību un sevi –, tā veicina jaunu iespēju meklējumus, mudina atklāt zināšanas un aktuālās profesionālās dzīves situācijas risināt te un tagad. Supervīzijā tās dalībnieks tiek aicināts uzdot sev aktuālos jautājumus, meklēt atbildes un risinājumu veidus. Tādējādi tiek realizēts svarīgākais mūžizglītības princips – individuālās vajadzībās balstīta mācīšanās, kas notiek klātesošā, attiecībās balstītā vidē.

Supervīzija ir process. Process, kura laikā daudz uzmanības tiek veltīts attiecību veidošanai un profesionālo jautājumu formulēšanai un izzināšanai. Drošās, cieņpilnās, uz pieņemšanu un empātiju balstītās attiecībās mācīšanās norit veiksmīgāk. Supervizors ir klātesošs, pamudina uz zinātkāri, izpēti un paļaujas, ka dalībnieki zina un spēj izvirzīt sev aktuālos supervīzijas un mācību jautājumus. Dalībnieki tiek rosināti balstīties savā pieredzē un būt atvērtiem jaunai izziņai. Nozīmīga šeit ir spēja klausīties un sadzirdēt, domāt, sajust sevi un citus, reflektēt par notiekošo. Pētījumi liecina, ka empātijai un apzinātībai ir nozīmīga ietekme, tās maina kognitīvo reaģētspēju un attiecību iznākumu (Siegel, 2006). Klātesamībai ir daudz dažādu nianšu – tā ietver laipnību, empātiju, dāsnumu un pieņemšanu, kā arī drosmi, toleranci un vienprātību. Supervizors ir trenēts šo iemiesot, tas savukārt dod iespēju arī supervizējamam to piedzīvot un integrēt savā profesionālajā dzīvē. Efektīva supervīzija pamudina supervizējamo izpētīt sarežģītus profesionālās dzīves jautājumus, kuri bez atbalsta var radīt neproduktīvus izvairīšanās, vērtēšanas vai vainošanas modeļus. Tādējādi tiek stimulēta aktīva līdzdalības pozīcija ikdienas situāciju risinājumos, un pedagoga darbā situāciju, kurās ir jāreaģē uzreiz, ir daudz.

Mūsdienu prioritāte izglītībā ir skolēncentrēta un studentcentrēta izglītība, turpretī iepriekš galvenais bija mācību saturs. Realizēt šādu pieeju ir iespējams, tikai izprotot sevi, savas reakcijas, vajadzības, gaidas, esot empātiskam, spējīgam pamanīt, izzināt un izprast izglītojamā mācību vajadzības un emocionālo fonu. Supervīzija izglītības vidē ir vieta, kur veicināt zinātkāri, iesaistīties dialogā par pieredzi pagātnē un tagadnē, veidot izpratni un jēgu tā, lai sniegtu labumu citiem, veicināt piederības izjūtu, reflektēt par bažām un sasniegumiem. Līdztekus tiek pilnveidota prasme veidot attiecības, rast personalizētu pieeju katram izglītojamam.

Supervizora zināšanu bagāžā ir dažādas metodes, kas supervīzijas procesu padara atraktīvu, aizraujošu un jēgpilnu. Metode bieži vien ir palīgs vai stimulē, lai veicinātu refleksiju. Caur šādu refleksīvu darbību notiek mācīšanās, radot iespēju novērot personīgo domu un spriedumu metakognīciju (kā es domāju par to, ko domāju), gūt atgriezenisko saiti no citiem. Tādējādi tiek uzlabota komunikācija, strukturēta sadarbība, risinātas konfliktsituācijas un uzlabots komandas gars. Šāds mācīšanās modelis sekmē arī supervīzijas dalībnieku prasmi izmantot pašrefleksiju kā ikdienas dzīves situāciju izpratnes veicinātāju. Kā uzskata šveiciešu supervisors H. U. Šlumpfs (*Schlumpf*, 2020), tā ir prakse, kā aktīvi veidot mūsu domāšanu un uzvedību vēlamā veidā – gan individuāli, gan komandas vai organizācijas līmenī. Ilgtermiņā supervīzija kā process veido nepārtrauktas mācīšanās un pilnveides kultūru, kas iemieso gan mūsdienās tik ļoti nepieciešamo kritisko domāšanu, gan atvērtu prātu pieņemt izmaiņas un būt elastīgiem. Īpaši aktuāli tas šobrīd ir izglītības jomā, kur notiek nozīmīga mācīšanās paradigmas nomaiņa. Tā kā pieaugušo dalība izglītībā un apmācībā galvenokārt ir atkarīga no dalības neformālajā izglītībā un apmācībā, supervīzija ir nozīmīgs profesionālās pilnveides veids.

Avoti un literatūra

- Apine, E. (2017). Supervīzijas process. Sast. Mārtinsone, K., Mihailova, S. *Supervīzija: Teorija. Pētījumi. Prakse*. Rīga: RSU.
- European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning, issued in 2000. Iegūts no: <https://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000>
- Hawkins, P., Shohet, R., Ryde, J., & Wilmot, J. (2012). *Supervision in the Helping Professions*. McGraw Hill: Open University Press.
- Kadushin, A. (2020). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Latvijas Republikas Saeima. *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam*. Iegūts no: https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/Latvija_2030_6.pdf
- Izglītības un zinātnes ministrija. *Mūžizglītība. Latvijas Izglītības un zinātnes ministrija*. Iegūts no: <https://www.izm.gov.lv/lv/izglitiba/muzizglitiba/>
- Siegel, D. (2006). An interpersonal neurobiology approach to psychotherapy. *Psychiatric Annals*, 36(4).
- Schlumpf, H. U. (2020). *The Art of Reflective Learning*. ANSE. Iegūts no: <http://www.professioneelbegeleiden.nl/public/files/ANSE-2020-01-99.pdf>
- Šarmers, K. O. (2013). *U teorija. Vadība no topošās nākotnes*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
- Ховкин, П., Шохет, Р. (2002). *Супервизия: индивидуальный, групповой и организационный подход*. Санкт-Петербург: Речь.

Izglītības jomā strādājošo supervizoru profesionālā kompetence

*Inga Remerte,
Baiba Pumpiņa*

Iesākumā ir būtiski apskatīt jēdziena “profesionālā kompetence” definīciju, lai veidotos vienota izpratne, jo šis jēdziens dažādās zinātnes disciplīnās ir zināms jau ilgstoši un tiek skaidrots dažādi. Turklāt laika gaitā izkristalizējušās un mainījušās definīcijas, skaidrojumi un komentāri, un tas viennozīmīgi liecina, ka šis jēdziens nav statisks. 2009. gada 29. septembrī par termina “kompetence” izpratni un lietošanu latviešu valodā ir pieņemts Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijas lēmums Nr. 84, atzīstot tā divas nozīmes:

- 1) nepieciešamās zināšanas, profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā. Personas (darbinieka) kompetenci vērtē apkārtējie cilvēki, sadarbības partneri, sabiedrība;
- 2) piekritība, tiesīgums (kādā jautājumā), pilnvaru kopums; sfēra, par ko ir uzdots atbildība, ņemot vērā personas izglītību, spējas, zināšanas un pieredzi attiecīgajā jomā.

Kompetence tiek skaidrota arī kā plašas zināšanas kādā jomā, jautājumā un darba sfērā. Tā ir gatavība darbībai, subjekta izziņas vajadzība, personības attīstības veseluma procesuāls un integrējošs rādītājs, individuāli psiholoģiska, sociāla kvalitāte, spējas, kas nodrošina sekmīgu darbības veikšanu, kā arī amatpersonu pilnvaru apjoms, to īstenošanas pārzināšana, liecinot par profesionālo kompetenci, sociālo kompetenci un individuālās attīstības jeb sociālās kultūras kompetenci. Šīs kompetences ir savstarpēji saistītas un nav nodalāmas, taču akcentē konkrētas jomas darbības virzienu (Garleja, 2006). Kompetence tiek definēta kā efektīvas darbības demonstrēšana, spēja veikt uzdevumus reālā vai imitētā darba situācijā. Kompetences pamats ir kvalifikācija. Savukārt kvalifikācija tiek definēta kā attiecīgu zināšanu, spēju, iemaņu un pieredzes kopums, kuras apgūstot cilvēks var kvalitatīvi (kompetenti) strādāt atbilstoša veida un sarežģītības darbu.

Kompetence ir saistīta ar cilvēka darbību, un tās saturisko struktūru veido divu komponentu mijiedarbība:

- 1) individuālajā pieredzē balstītas kognitīvās, emocionālās, voluntārās, fiziskās, sociālās un metakognitīvās spējas, kas ir cilvēka individuālais potenciāls;
- 2) pašpieredze, citu un pasaules pieredzes gūšanas iespējas (Laužackas, 1999).

Analizējot zinātnieku pieejas kompetences jēdziena izpratnē, atklājās tās saistība ar tādiem jēdzieniem kā “lietpratība” (to varētu uzskatīt arī par vārda “kompetence” sinonīmu), “kvalifikācija” un “meistarība”. Kompetences skaidrojumā (atšķirībā no kvalifikācijas) ir īpaši uzsvērtā darbība, skaidrojot to kā gatavību profesionālai darbībai. Kompetence ir izglītības procesā gūtās zināšanas, prasmes, spējas, attieksme, vērtības un pieredze, kas noteiktā dzīves posmā tiek iegūta, attīstīta un pilnveidota visā profesionālās darbības laikā. Kompetence ir spēja parādīt vispusīgas un specializētas attiecīgajai profesionālajai jomai atbilstošas faktu, teoriju, likumsakarību un tehnoloģiju zināšanas un izpratni. Tā ir saistīta ar subjekta spēju sekmīgi rīkoties jaunās sarežģītās situācijās (Puķīte, 2012). Analizējot definīcijas, kurās raksturota kompetence, var konstatēt, ka to autori lielākoties identificē un apskata virkni faktoru – pazīmes vai raksturojumus, elementus, kas ir būtiski, lai profesionāli darbotos sekmīgi un efektīvi. Definīcijās uzmanība tiek pievērsta tam, kādas ir nozīmīgākās spējas, kas ir nepieciešamas profesionālim, lai viņš spētu sekmīgi veikt konkrētu darbu.

Var izdalīt vairākus definīciju struktūras komponentus:

- 1) personības īpašības, kas nodrošina noteiktas rīcības izpausmes noteiktās situācijās;
- 2) emocionālo noturību un spēju mainīties, pielāgoties;
- 3) prasmes, kas nepieciešamas konkrētu uzdevumu veikšanai un ko pārsvarā apgūst, mācoties un/vai gūstot pieredzi;
- 4) attieksmes, vērtības, motīvi, kas rosina un vada uz noteiktām darbībām un ir individuālie pieņēmumi par to, kas ir pareizi un kas – nepareizi;
- 5) vispārējas un specifiskas zināšanas (arī papildinformācija) noteiktās jomās;
- 6) pieredzi, kas pārsvarā tiek gūta, mācoties no savas un citu pieredzes;
- 7) sociālās saites – attiecības ar citiem cilvēkiem (Golubeva, 2010).

Līdz ar visu iepriekš minēto iezīmējas profesionālās kompetences skaidrojums – tās ir zināšanas, prasmes, spējas, attieksme, vērtības un pieredze, kas noteiktā dzīves posmā tiek iegūta, attīstīta un pilnveidota visā profesionālās darbības laikā. Taču ir svarīgi uzsvērt, ka profesionālā kompetence nav tikai šo iepriekšminēto vienību atsevišķa esība profesionālim, bet arī to organiska apvienošana un izmantošana profesijā. Tas ir vienots, nedalāms komplekss, ko profesionālis izmanto, lai darbotos profesijai noteikto funkciju izpildē.

Supervīzora profesionālās darbības veikšanai nepieciešamās prasmes un attieksmes, vispārējās un profesionālās zināšanas un kompetences ir noteiktas

Supervīzora profesijas standartā, kur ir norādīti 25 uzdevumi, kā arī katra uzdevuma izpildei nepieciešamās prasmes un attieksmes, profesionālās zināšanas un kompetences. Supervīzora profesijas standarts ir veidots saskaņā ar Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības (*Association of National Organisation for Supervision in Europe*, ANSE) izstrādāto kompetenču modeli. Profesijas standarts var tikt izmantots gan pašnovērtējuma, gan arī kontroles vajadzībām, izvērtējot savas prasmes un attieksmes, profesionālās zināšanas un kompetences. Supervīzoram ir būtiski uzdot sev šādus jautājumus: “Kādas ir manas stiprās puses, un kas ir jāpilnveido? Kādas darbības ir nepieciešamas, lai es varētu uzlabot savas prasmes, attieksmi, zināšanas un kompetenci?”

Supervīzora darbā nepieciešamās kompetences var aplūkot arī saistībā ar supervīzijas funkcijām, un tās ir: 1) izglītojošā; 2) atbalstošā; 3) administrējošā (pārraudzības, vadības) funkcija. Izglītojošā funkcija papildina supervīzijas dalībnieka zināšanas, attīsta viņa prasmes un izpratni, veicina viņa mācīšanos, dodot iespēju reflektēt par praksi, tā nodrošina speciālista personīgo un profesionālo izaugsmi.

Izglītojošā supervīzija dod ieguldījumu, lai personisku patību pārveidotu profesionālajā patībā, un tā ir viena no metodēm, kas nodod tālāk profesionālās zināšanas, prasmes, iemaņas un vērtības (*Driscoll*, 2004; *Carroll*, 1999; *Zonga*, 1997, citēts no *Truskovska*, 2013). Atbalstošā funkcija ir jāsaprot kā profesionāli atbalstoša darbība supervīzijā. Tā ļauj atgūties no negatīvām emocijām, attīsta speciālistu spēju darboties paaugstināta stresa apstākļos un laikus pamanīt profesionālās izdegšanas potenciālos riska faktoros (*Āboltiņa*, 2012). Savukārt administrējošā funkcija palīdz veikt darbu, saglabājot kontroli un atbildību par paveikto. Katra no trīs supervīzijas funkcijām tikai daļēji sniedz priekšstatu par supervīzijas saturu – funkcijas un to uzdevumi papildina cits citu, jo ir savstarpēji saistīti un nereti arī pārklājas (*Āboltiņa*, 2012). Katra no tām ir specifiska un būtiska, tās nav strikti nodalāmas un realizējamas atsevišķi. To, kura funkcija supervīzijā dominēs, nosaka supervīzējamo profesionālās vajadzības, supervīzora teorētiskā pieeja, kā arī supervīzijas mērķis un uzdevumi. Tas ir būtiski, jo supervīzijas funkcijas iezīmē arī dažādas supervīzora lomas – ar noteiktu attieksmi pret klientu, noteiktām attiecībām un sadarbības stilu.

Supervīzoram, strādājot izglītības vidē, noteikti jāņem vērā atšķirības dažādās pedagogu mērķgrupās – ir pirmsskolas, sākumskolas, pamatskolas, vidusskolas pedagogu un izglītības iestāžu vadītāju grupas. Starp tām noteikti nav liekama vienādības zīme, jo katrai no tām būs raksturīgas atšķirīgas supervīzijas vajadzības. Ne mazāk svarīgi ir arī citi faktori: skolas atrašanās vieta (pilsētā vai ārpus pilsētas), skolēnu skaits skolā u. c. raksturlielumi – tie ietekmē gan savstarpējās attiecības (pedagogs–skolēns, pedagogs–vecāks, pedagogs–pedagogs, skolēns–skolēns), gan resursu pieejamību.

Iepriekš minētie faktori ir nozīmīgi profesionālās kompetences specifikas noskaidrošanai, galvenokārt kontekstā ar supervīzijas pasūtītāja un/vai supervīzējamā vajadzību, profesionālo grūtību un gaidu noskaidrošanu. Ņemot vērā supervīzijas funkciju un veidu (individuālā, grupas vai komandas), var tikt apskatītas supervizoram nepieciešamās specifiskās zināšanas.

Šī raksta autore no 2020. gada 15. janvāra līdz 2020. gada 15. martam veica pilotaptaujū, kurā piedalījās 60 pedagogi no dažādām Latvijas skolām. Analizējot rezultātus, tika secināts, ka 38% respondentu kā savu primāro vajadzību supervīzijai izvirza zināšanu pilnveidošanu par darba metodēm skolēnu motivēšanai, 20% – metodes pārslodzes un izdegšanas mazināšanai, 11% – mācību metožu dažādošanas iespējas, dalīšanos ar labās prakses piemēriem, 7% aptaujāto supervīzijā vēlējās strādāt ar jautājumiem par darbu ar skolēniem, kuriem ir mācīšanās grūtības, 5% norādīja, ka viņus interesējošie jautājumi ir darbs un komunikācija ar vecākiem un sadarbība ar kolēģiem, 3% ir aktuāla iespēja gūt gandarījumu par darbu.

Ņemot vērā aptaujas rezultātus, var secināt, ka supervizora darbā izglītības vidē īpaši nozīmīga ir izglītojošā funkcija. Zināšanas par mācību metožu, darba organizācijas formu un līdzekļu izvēli ļauj bagātināt skolotāju kompetenci. Supervizoram jāpārzina un jāizprot arī tādi jautājumi kā pedagoga loma motivācijas veidošanā (motivācijas teorijas, motivācijas rīki), skolēnu vecumposmu un dzimuma īpatnības, psihoemocionālā riska faktori un pasākumi to mazināšanai. Nozīmīga ir supervizora spēja pamanīt izdegšanas riskus, vienlaikus būt atbalstošam, palīdzēt atrast efektīvākos rīkus pašregulācijai un resursu papildināšanai, informēt par preventīviem pasākumiem psihoemocionālo risku mazināšanai skolotāja darbā. Izglītības vides specifikas dēļ (piemēram, skolotājs nevar paņemt pauzi stresa brīdī, jo viņam jāatrodas klasē un jāvada stunda) nozīmīga ir supervizora spēja radīt drošu vidi, kur uzkrātās emocijas reflektēt, tā mazinot spriedzi un profesionālās šaubas. Svarīgas ir zināšanas psiholoģijā, izpratne par pieaugušo mācīšanās un vecumposmu īpatnībām.

Izglītības vidē līdz šim supervīzija vairāk realizēta darbā ar grupām un komandām. Tam nepieciešamas zināšanas par organizācijas funkcionēšanas un vadības principiem, grupas un komandas veidošanās, attīstības un dinamikas procesiem, ir jāorientējas lēmumu pieņemšanas stratēģijās un konfliktu risināšanas metodēs, jāprot vadīt varas aspektus. Vienojoties par supervīzijas gaitu, mērķiem un uzdevumiem, supervizoram jāprot izvērtēt, kāds ir lietderīgums vadītāja (mācību iestādes direktora) dalībai grupā, kā arī jāspēj to pamatot. Darbā ar komandu supervizora loma ir palīdzēt tai apzināties esošos procesus, stimulēt risinājumu meklējumus, sniegt atgriezenisko saiti par savu redzējumu, rekomendēt nepieciešamās darbības vai aktivitātes pārmaiņu veicināšanai. Supervizoram jāspēj saskatīt sakarības starp supervīzējamo rīcību un uzvedību, kā arī organizācijas kontekstu un kultūru, vienlaikus radot apstākļus, kur supervīzijas dalībnieki var paši apzināties notiekošo.

Līdztekus visam iepriekšminētajam supervizoram, strādājot izglītības vidē, savā darbā ir svarīgi ievērot augstus ētikas standartus. Īpaši jāmin spēja saglabāt konfidencialitāti, jo nereti supervīzijās tiek izgaismota sensitīva informācija, kas skar bērnu tiesības. Svarīgi ir pievērst uzmanību notiekošajam sociumā, īpaši izglītības jomā – pārzināt un izprast procesus, pārzināt likumdošanu, būt informētam par jaunākajiem zinātniskajiem pētījumiem, veidojot un uzturot atbildīgu supervīzijas praksi.

L. Turuševa savā promocijas darbā definē, kas nepieciešams, lai uzturētu profesionālo kompetenci vajadzīgajā līmenī (Turuševa, 2010):

- 1) nepārtraukti jāinteresējas par jaunumiem savā profesijā un mērķklientu profesionālajā vidē;
- 2) jānovēro un jāpapildina sava kompetence caur pašnovērtēšanu, kontroli un konsultāciju;
- 3) jābūt informētam par nacionāliem un starptautiskiem lēmumiem, noteikumiem un prasībām.

Profesionālā kompetence veidojas, attīstās un pilnveidojas visas dzīves garumā, un to ietekmē dažādi faktori. Tādēļ ir nepieciešama nepārtraukta zināšanu un iemaņu paplašināšana – profesionālās literatūras lasīšana, mācību semināru un supervīzijas par supervīziju apmeklēšana. Prasmes, kas vajadzīgas konkrētu uzdevumu veikšanai, tiek apgūtas, mācoties un gūstot pieredzi. Attīstoties prasmēm un paplašinoties zināšanām, pilnveidojas spējas. Supervīzija ir process, kur norit cieša mijiedarbība starp tās dalībniekiem; šajā procesā mācās un iegūst visi tās dalībnieki, arī supervizors, kurš mācās no dzīvesgudriem skolotājiem.

Avoti un literatūra

- Āboltiņa, L. (2012). *Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā*. (Promocijas darbs). Iegūts no: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4663/20124-Liga_Aboltina_2012.pdf?sequence=1
- Garleja, R. (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālajā vidē*. Rīga: RaKa.
- Golubeva, A. (2010). *Studiju programmas direktora kā vadītāja darbības kompetence un profesionālā pilnveide*. (Promocijas darbs). Iegūts no: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/5058/16989Ausma_Golubeva_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Laužackas, R. (1999). *Profesionālās izglītības satura reforma: didaktiskās iezīmes*. Rīga: RaKa.
- Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijas lēmums Nr. 84. Iegūts no: <http://termini.lza.lv/article.php?id=301>
- Puķīte, M. (2012). *Medicīnas studentu pedagoģiskās kompetences veidošanās studiju procesā*. (Promocijas darbs). Iegūts no: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4678/20716-Margarita_Pukite_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Valsts izglītības satura centrs. *Supervizora profesijas standarts*. Iegūts no: <https://visc.gov.lv/profizglitiba/do.kumenti/standarti/2017/PS-109.pdf>
- Truskovska, Ž. (2013). *Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā*. (Promocijas darbs). Iegūts no: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4933/40481-Zenija_Truskovska_2013.pdf?sequence=1
- Turuševa, L. (2010). *Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālā kompetence un tās veidošanās studiju procesā*. (Promocijas darbs). Iegūts no: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4576/16686-Larisa_Turuseva_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Supervīzija un tehnoloģijas. Attālinātā (distances) supervīzija

Indra Markova

Supervīzija profesionāla supervizora vadībā arī izglītības jomā ir efektīvs profesionālās un personīgās izaugsmes instruments. Saskaņā ar somu pedagoģes S. Alilas un viņas kolēģu konstatēto pedagogu supervīzijas galvenie pamatelementi ir virzība uz mērķi, konfidencialitāte un supervizora profesionālisms. Savā labākajā izpildījumā supervīzija var veidot vidi, kur mācīties būt par iekļaujošu pedagogu (angl. *learning environment of inclusive teacherhood*). Būtiskākie faktori tajā ir stabilitāte, regularitāte un supervīzijas nepārtrauktība (angl. *continuity*; Alila, Määttä, & Uusiautti, 2016).

Svarīgs aspekts ir supervīzijas pieejamība, un, tehnoloģijām attīstoties un ieņemot stabilu vietu ikdienā, to sniegtās iespējas aktīvi tiek izmantotas arī supervīzijā – gan kā nepieciešamība, gan kā ērtība, gan kā ieradums, piemēram, supervizoram vai supervizējamam mainot dzīvesvietu vai darba izpildes vietu. Arī aizvien biežāk izmantotās starptautiskās sadarbības formas, piemēram, skolu pedagoģiskā personāla profesionālās pilnveides iespējas ārvalstīs Erasmus+ programmā, starpdisciplināri un starptautiski projekti, rada nepieciešamību elastīgi pielāgot dažādus atbalsta pasākumus, tostarp supervīziju, atbilstoši tajos iesaistīto dalībnieku profesionālajām vajadzībām. Kā savā pētījumā ASV norāda A. G. Inmena un viņas kolēģi, tehnoloģijās balstīta supervīzija vai mācības atceļ ierobežojumus telpas vai ceļā pavadītā laika dēļ (tas saskan arī ar Latvijas supervizoru (Ozola, 2020) novēroto), veicina iekļaušanu (angl. *inclusivity*) un piedāvā izmaksu ziņā efektīvu un pieejamu piekļuvi arī profesionāli izolētām kopienām, tādējādi samazinot profesionālās vientulības izjūtu, vienlaikus piedāvājot kvalificētu supervizoru lielāku pieejamību (Inman et al., 2019).

Likumsakarīgi, ka iespēja supervīziju piedzīvot ne vien klātienē, bet arī attālināti ir nonākusi zinātnisko pētījumu uzmanības centrā, un dažādās nozarēs pētījumi par to veikti jau kopš 20. gadsimta beigām, bet visvairāk – pēdējā desmitgadē (Inman et al., 2019). Tie aptver gan konkrētu supervizora un supervizējamā personīgās pieredzes gadījumu analīzi (Robson & Whelan, 2006), gan plašākus pētījumus,

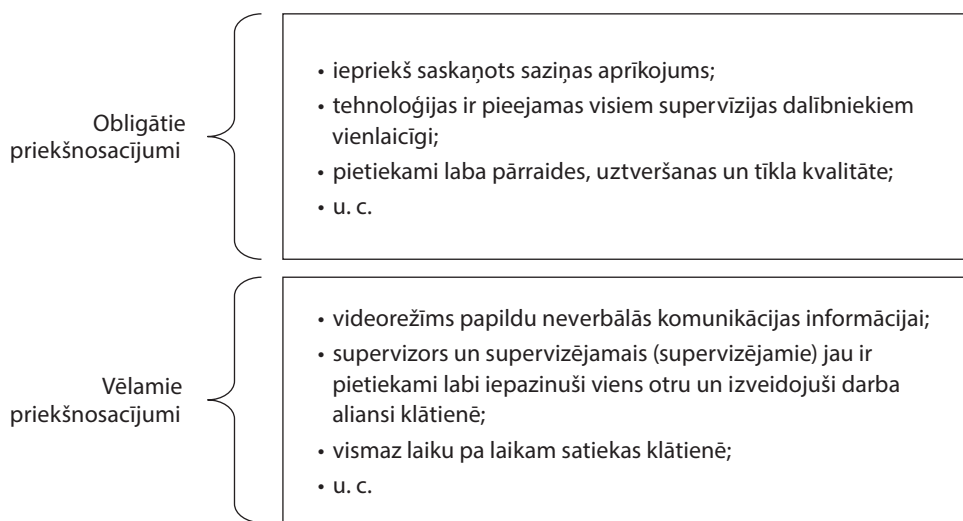
piemēram, par attālināto supervīziju konsultēšanā (*Lunda & Schultz, 2015*), psiholoģijā, psihoterapijā (*Rousmaniere, Abbass, & Frederickson, 2014; Rousmaniere, Abbass, Frederickson, Henning, & Taubner, 2014*), mācību procesā studentiem (*Schmidt et al., 2015*).

Tehnoloģiju izmantošana supervīzijas procesā neaprobežojas tikai ar saziņas formu – tās var tikt izmantotas arī klātienē pašā supervīzijas procesā kā līdzeklis saistībā ar specifisku metožu un tehniku izmantošanu (piemēram, lai izprastu mutvārdu informācijas nodošanas īpatnības, vienam supervīzējamam var tikt dots uzdevums audioaustiņās klausīties mūziku, kamēr citam supervīzējamam tiek nolasīts atstāstāmais teksts; filmēšana kā skata no malas fiksācija un uzņemtā videomateriāla izpēte kopā ar supervīzoru), konfidencialitātei (piemēram, izmantojot pielāgotas elektroniskas aptaujas vai datorprogrammas anonīmai tūlītējai refleksijai supervīzijas sesijas laikā) u. tml. Klātienē tehnoloģijas tiek izmantotas pārsvarā fragmentāri un galvenokārt pēc supervīzora izvēles, savukārt tehnoloģiju izmantošana attālināti notiek arvien biežāk un ir aizvien vairāk pieprasīta, tādēļ turpmāk tiks apskatīti daži tehnoloģiju izmantošanas aspekti attālinātajā supervīzijas formātā.

A. G. Inmena ar kolēģiem ir veikusi vienu no aptverošākajiem pētījumiem, kas veltīts tehnoloģiju izmantošanai supervīzijā, un tajā ir apkopoti dažādie jēdzieni, ar ko apzīmē supervīziju, kas nenotiek klātienē: interneta supervīzija, kibern supervīzija, attālinātā (angl. *distance*) supervīzija, e-supervīzija, telesupervīzija, tehnoloģijās balstītā attālinātā konsultatīvā supervīzija u. c. (*Inman et al., 2019*). Attālinātajā supervīzijā lielākoties tiek izmantotas gan tīmekļa, gan balss pārraides tehnoloģijas, taču arī citas, piemēram, supervīzija ar e-pasta vai sarunu kanāla (angl. *chat*) starpniecību; biežāk tā tiek izmantota sinhroni jeb tiešsaistē.

Lai attālinātā supervīzija noritētu veiksmīgi, iepriekš rūpīgi jāveic sagatavošanās darbi, piemēram, jāvienojas par konkrētu tehnoloģiju, ar kuras palīdzību noritēs supervīzijas sesija, jānodrošina stabils tehnoloģiju pieslēgums un/vai tīkla darbība, kā arī jāpārlicinās, ka šīs tehnoloģijas ir pieejamas visiem plānotajiem supervīzijas dalībniekiem vienlaikus (*Schmidt et al., 2015*). Teorijā atrodamas arī norādes par citiem vēlamajiem supervīzijas priekšnoteikumiem (sk. 1. att.), piemēram, par iepriekš klātienē izveidotu darba aliansi (*Robson & Whelan, 2006*) vai kontaktu klātienē laiku pa laikam (*Rousmaniere, Abbass & Frederickson, 2014*).

Kāda ASV veikta pētījuma rezultāti liecina, ka nav konstatējamas statistiski nozīmīgas atšķirības attiecībā uz supervīzējamo subjektīvo izjūtu par supervīzijas lietderību atkarībā no tā, vai supervīzija tika piedzīvota pilnībā tiešsaistes vidē vai klātienē (*Bender & Dykeman, 2016*). Tomēr pētnieki izdarījuši atrunu attiecībā uz to, ka viņi nav spējuši nejaušināti sadalīt pētījuma dalībniekus eksperimentālajā un kontroles grupā, tādēļ nav iespējams noteikt, vai rezultāti būtu ar augstu ticamību attiecināmi uz visiem supervīzējamajiem vai tikai tiem, kam ir augstāks tehnoloģisko prasmju līmenis.



I. attēls. Attālinātās supervīzijas obligātie un vēlamie priekšnosacījumi

Pētnieki arī atzīmē, ka attālinātās supervīzijas sesijās supervizējamie ir mazāk klātesoši un arī mazāk atvērti bažu par drošību (angl. *security concerns*) dēļ. Tiek norādīts, ka supervīzijas sesiju saturs var nebūt tik konfidenciāls kā klātbūtnes sesijās, kontaktējoties aci pret aci, tomēr supervizējamo bailes var samazināties, iegūstot vairāk pārliecības un arī uzlabojot prasmi rīkoties ar tehnoloģijām (Inman *et al.*, 2019).

Ilinoisas Universitātes (ASV) pētnieku grupa norāda, ka pētījuma dalībnieki, kas piedzīvojuši supervīziju hibrīdmodelī (t. i., gan attālināti tiešsaistē, gan klātienē), izrāda pozitīvāku attieksmi pret attālināto supervīzijas formu nekā tie supervizējamie, kuri attālināto supervīziju nav piedzīvojuši; tomēr, lai arī kopumā attieksme ir pozitīva, tiek ieteikts satikties klātienē pirms tikšanās attālināti (Conn, Roberts, & Powell, 2009). Hibrīdmodelis ir bijis biežāk izmantotais formāts vairākos pētījumos, un tas ir pierādījis savu efektivitāti (Inman *et al.*, 2019).

Tādējādi supervīzijas dalībniekiem un vispirmām kārtām jau supervizoram pašam ieteicams iepriekš apsvērt, vai attālinātā supervīzijas forma kopumā ir piemērota, un izlemēt, vai izvēlēties tikai attālināto formu vai veidot jaukta formāta sesijas (hibrīdmodeli), kā arī apsvērt, vai kāds no vēlamajiem priekšnoteikumiem tomēr ir pildāms obligāti. Piemēram, šī raksta autore pieredzē praksē ir pierādīts, ka attālināto supervīziju laikā vizuālais kontakts ir svarīgs elements, un tas saskan ar teorētisko pētījumu atziņām (Brandoff, & Lombardi, 2012). Supervizējamo savstarpējā iepazīšanās un uzticības gaisotnes izveidošanās norit veiksmīgāk un raitāk, ja visi supervīzijas dalībnieki var cits citu redzēt, nekā tad, ja viens vai vairāki dalībnieki nav redzami, pat ja tas ir supervizējamā izmantoto tehnoloģiju iespēju ierobežojuma, kļūdainas darbības dēļ vai ja supervizējamam nepietiek prasmju rīkoties ar tehnoloģijām. Arī vizuālais

kontakts var būtiski iekonomēt laiku, piemēram, ļaujot sniegt atgriezenisko saiti ne tikai pa vienam un verbāli, bet arī visiem vienlaicīgi ar zīmēm (galvas mājieni, īkšķa parādīšana, mīmika); dot iespēju ievērot citas nianšes un formulēt arī savas izjūtas, tostarp aplūkojot citu dalībnieku individuāli radītus vai izvēlētos vizuālos materiālus, kas atrodas viņu fiziskajā telpā (zīmējumi, priekšmeti kā simboli) u. tml.

Būtiska nozīme ir arī klātbūtnei un iesaistei supervīzijas sesijā, kas daļēji skar ētikas un savstarpējās cieņas jautājumus, piemēram, kāda ir vienošanās par mobilo un stacionāro tālrunu lietošanu sesijas laikā, paralēlu datorprogrammu lietošanu (piemēram, e-pasta pārbaude, sarakste; tīmekļa portālu lietošana; paralēla piedalīšanās vēl citā tiešsaistes pasākumā (sapulcē, vebinārā); privāta fotografēšana, videoieraksta vai audioieraksta veikšana u. tml.); paralēla papīra dokumentu apstrāde (labošana, parakstīšana utt.); individuālo audioaustiņu lietojums (piemēram, ne vien savu apsvērumu dēļ, bet arī citu supervīzijas dalībnieku konfidencialitātes saglabāšanai); kā rīkoties situācijās, kad supervīzijas dalībnieku uzrunā citi supervīzijā neiesaistīti cilvēki (kolēģi, tuvinieki); kā rīkoties, ja sesijas vidū pēkšņi ir jāpārtrauc sava dalība tehnisku vai personisku iemeslu dēļ, un citi līdzīgi jautājumi.

Attālinātās supervīzijas formātā vairāk nekā klātienē supervīzijā var būt nepieciešama lielāka supervizora iesaiste un aktīva, pat direktīva procesa iniciēšana un vadīšana. Atšķirībā no klātienē supervīzijas, plānojot attālināto supervīzijas sesiju norisi, jāņem vērā papildaspekti, piemēram, jāveic izvēlētas platformas tehnisko iespēju un dažādo drošības aspektu izpēte, kas ir nozīmīgi gan lietojuma ērtības, gan fizisko personu datu aizsardzības kontekstā (platformas īpašnieks, turētājs, platformas piesaiste konkrētām valstīm, platformas uzstādījumu un dalībnieku pieslēgšanās kontroles iespējas, ieraksta funkcijas, tiešsaistes sarunu saglabāšanas iespēja un vieta utt.). Tāpat laikus, vēl pirms satikšanās pirmajā sesijā tiešsaistē, supervizoram jāapsver iespējamā supervīzijas sesijas gaita, metodes un tehnikas, kas varētu tikt izmantotas, un supervīzijas dalībniekiem jādara zināms, kā sagatavoties supervīzijas sesijai:

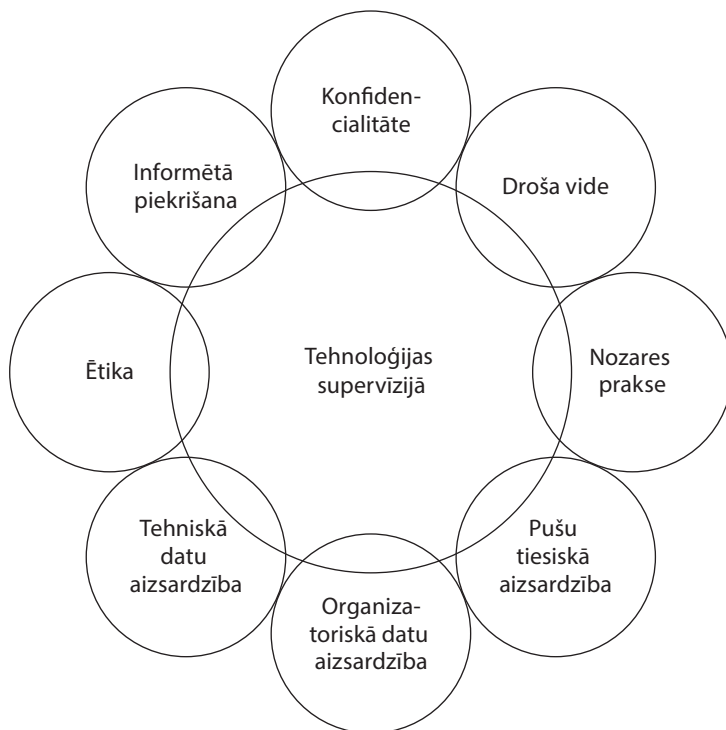
- kādiem materiāliem jābūt pieejamiem;
- kāda ir pieslēgšanās kārtība;
- vai, kad un cik ilgi tiks ieplānots laiks tehniskām pieslēguma un tehnoloģijas lietošanas pārbaudēm (nepieciešamības gadījumā sagatavojot un nosūtot detalizētu tehnoloģiju lietošanas instrukciju);
- vai būs pieejams tehniskais atbalsts;
- kā rīkoties, ja nokavē un nevar pieslēgties tikšanās vietai u. tml.

Supervizoram vēlams iepriekš apsvērt savu rīcību negaidītās situācijās (piemēram, elektrības piegādes pārrāvums; kāds no dalībniekiem tehniski nav dzirdams vai redzams vai arī ir dzirdams vai redzams tikai fragmentāri). Ja supervīzijas dalībnieks pats nav supervīzijas pasūtītājs un ir nepieciešama dalībnieku reģistrācija, papildus iepriekš būtu jāvienojas, kā tas notiks, un noteiktās situācijās (piemēram, ja

reģistrāciju plānots fiksēt, izmantojot tiešsaistes dalībnieku ekrānuzņēmumu (angl. *screenshot*) vai tamlīdzīgi) par to iepriekš jāinformē arī supervīzijas dalībnieki.

Pirmo reizi pieslēdzoties tiešsaistes videi, dalībniekam nepieciešams veltīt uzmanību tehnoloģisko pamatfunkciju apguvei – būtu saprātīgi rēķināties, ka šajā ziņā supervīzijas dalībnieku prasmes var būt ievērojami atšķirīgas, tādēļ ir būtiski paredzēt tam pietiekami daudz laika, izvērtēt, kuras ir absolūti nepieciešamās funkcijas, un sākt ar to iepazīstināšanu. Piemēram, ja tiek izmantota kāda no tiešsaistes saziņas platformām (dažas no plašāk pieejamām ir *Zoom*, *Skype*, *Google Meet*), pamatfunkciju skaitā var ietvert prasmi ieslēgt un izslēgt audiomikrofonu, videokameru, lietot sarunu kanālu, klātbūtnes efektam izvēlēties redzēt visus dalībniekus galerijas jeb režģa skatā u. tml. Kad to lietošana ir apgūta, pakāpeniski var pievienot papildfunkcijas pēc nepieciešamības, piemēram, prasmi koplietot ekrānu, darboties vienlaicīgi vienā lapā (tiešsaistes “interaktīvajā tāfelē”).

Supervīzijā ir ļabi pazīstams un tiek izmantots tāds elements kā informētā piekrišana, tomēr jāņem vērā, ka situācijās, kas skar tehnoloģiju izmantošanu, konfidencialitāte, drošība un visu iesaistīto pušu aizsardzība ir skatāma plašākā tvērumā nekā tikai tas, ko klātienē pierasts saprast ar informēto piekrišanu (sk. 2. att.).



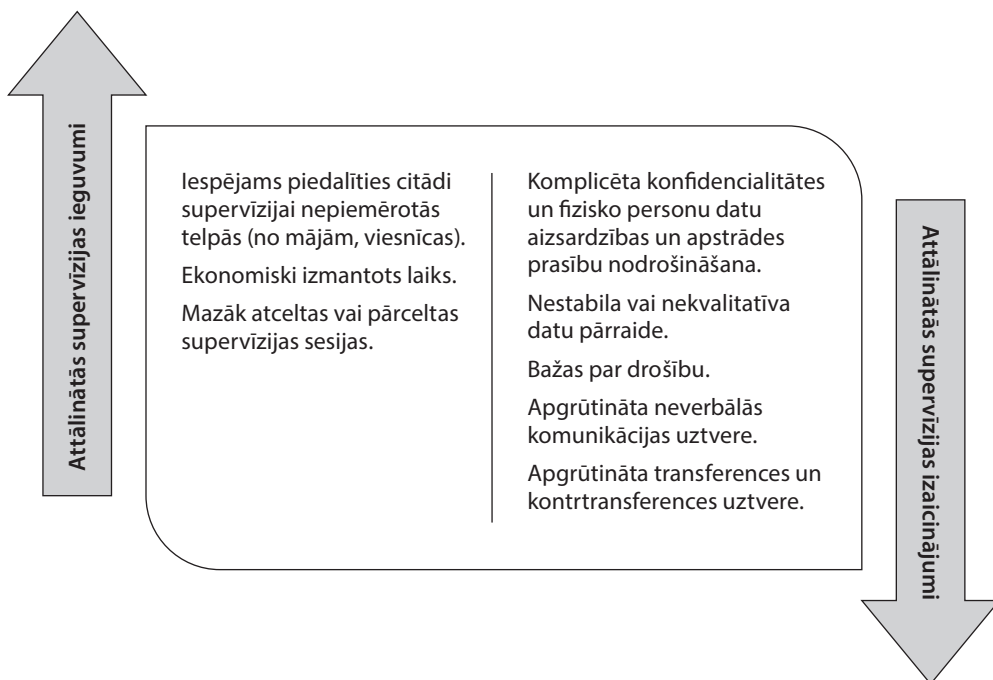
2. attēls. Daži aspekti saistībā ar tehnoloģiju lietošanu attālinātajā supervīzijā

Eiropas Savienībā kopš 2018. gada 25. maija ir uzsākta Eiropas Parlamenta un Padomes Regulas (ES) 2016/679 (2016. gada 27. aprīlis) par fizisku personu aizsardzību attiecībā uz personas datu apstrādi un šādu datu brīvu apriti un ar ko atceļ Direktīvu 95/46/EK (Vispārīgā datu aizsardzības regula) tiešā piemērošana visās dalībvalstīs, to skaitā arī Latvijas Republikā. Atbilstoši regulas 4. panta 1. un 2. punktā noteiktajam fiziskas personas dati ir “jebkura informācija, kas attiecas uz identificētu vai identificējamu fizisku personu (“datu subjekts”); identificējama fiziska persona ir tāda, kuru var tieši vai netieši identificēt, jo īpaši atsaucoties uz identifikatoru, piemēram, minētās personas vārdu, uzvārdu, identifikācijas numuru, atrašanās vietas datiem, tiešsaistes identifikatoru vai vienu vai vairākiem minētajai fiziskajai personai raksturīgiem fiziskās, fizioloģiskās, ģenētiskās, garīgās, ekonomiskās, kultūras vai sociālās identitātes faktoriem”, savukārt ar fizisko personu datu apstrādi tiek saprasta “jebkura ar personas datiem vai personas datu kopumiem veikta darbība vai darbību kopums, ko veic ar vai bez automatizētiem līdzekļiem, piemēram, vākšana, reģistrācija, organizēšana, strukturēšana, glabāšana, pielāgošana vai pārveidošana, atgūšana, aplūkošana, izmantošana, izpaušana, nosūtīt, izplatīt vai citādi darot tos pieejamus, saskaņošana vai kombinēšana, ierobežošana, dzēšana vai iznīcināšana”. Tādējādi tas ietver ne tikai informāciju par procesu, kādā notiks datu apstrāde, bet arī dažādus tehniskus aspektus saistībā gan ar fizisko, gan elektronisko vidi – kā glabāšanas vietu un termiņu, piekļuves tiesības, datu iznīcināšanas un dzēšanas kārtību, kā arī informāciju par personas tiesībām saņemt par sevi iegūtos datus (piemēram, par tiesībām ielūkoties supervizora piezīmēs, saņemt piekļuvi sesijas ierakstiem, pārliecināties par pierakstu un ierakstu uzglabāšanas vietu, veidu un drošumu) gandrīz neierobežotā apmērā un citas tiesības. Tā kā daudzos gadījumos izmantotās tehnoloģijas ir radītas vai izvietotas ārpus Eiropas Savienības un vēl dažu datu apstrādes jomā par līdzvērtīgām atzītu valstu robežām, papildus jāņem vērā arī nosacījumi, kas attiecas uz pārrobežu datu nodošanas prasībām.

Regulas kontekstā sevišķa vērība tiek veltīta neaizsargātu fizisku personu (īpaši bērnu, arī personu ar īpašām vajadzībām, senioru) personas datu apstrādes aizsardzībai. Lai arī pedagoģijas kontekstā primāri tiek domāts par bērnu izglītošanu pirmsskolu un skolu līmenī, tomēr jāņem vērā, ka arī pieaugušie turpina tālākizglītoties visa mūža garumā. Papildus nedrīkst aizmirst, ka arī izglītības jomā (lai arī mazāk nekā uzņēmējdarbības vidē) nereti var saskarties ar sensitīviem personālvadības, stratēģiskās vadības noslēpumiem vai komercnoslēpumiem, it īpaši, ja supervīzijā piedalās iestāžu un organizāciju augstākā vadība vai supervīzējamie dalībnieki pārstāv privātas kapitālsabiedrības. Tādēļ ir jāievēro datu apstrādes pamatprincipi, tostarp godprātīgi un pārskatāmā, viegli izprotamā veidā izklāstot ne vien pašu supervīzijas procesu, bet arī daudzos tehniskos un organizatoriskos aspektus, kas ar to saistīti, it īpaši, ja kāda no iesaistītajām pusēm par to interesējas. Tādējādi tiek veicināta arī pārskatatbildības nodrošināšana atbilstoši regulas 5. panta otrajā daļā noteiktajam.

Šādā situācijā vienošanās (kontrakts) par supervīziju, kas daudzos gadījumos tiek slēgta vairāk procesa izpratnē nekā reāli dokumentēta, kļūst daudz rūpīgāk apsverama, un noteiktās situācijās vienošanos būtu ieteicams noslēgt arī juridiski saistošā rakstveida formā, tādējādi gan vienošanās sagatavošanas procesā ļaujot gūt labāku izpratni par iesaistīto pušu vajadzībām un gaidām attiecībā uz supervīzijas procesu un rezultātu, gan arī radot lielāku skaidrību par atbildības apjomu un veidu, kā arī tiesību un pienākumu sadali starp pusēm un potenciālajām sekām saistību neizpildes gadījumā.

Pie attālinātās supervīzijas ieguvumiem tiek uzsvērti arī iespēja piedalīties tajā citādi supervīzijai nepiemērotās (no mājām, viesnīcas) telpās (Robson & Whelan, 2006), savukārt attiecībā uz izaicinājumiem tiek norādīts uz komplicētu konfidencialitātes un fizisko personu datu apstrādes un aizsardzības prasību nodrošināšanu (Rousmaniere, Abbass & Frederickson, 2014; Lunda & Schultz, 2015), nestabilu vai nekvalitatīvu datu pārraidi, ko ne supervizors, ne supervīzijas dalībnieki nevar ietekmēt, piemēram, pieslēguma operatora vai programmatūras specifikas dēļ (Rousmaniere, Abbass & Frederickson, 2014), apgrūtinātu neverbālās komunikācijas uztveri (Rousmaniere, Abbass, & Frederickson, et al., 2014), kā arī apgrūtinātu transferences un kontrtransferences uztveri (Lunda & Schultz, 2015). Apkopojot tipiskākos ieguvumus un izaicinājumus (sk. 3. att.), jāsecina, ka nav viennozīmīgi pierādīts, ka kāda no supervīzijas formām (klātienē vai attālinātā) būtu universāli izmantojama visās situācijās.



3. attēls. Attālinātās supervīzijas ieguvumi un izaicinājumi

Izvēle par labu vienai vai citai tehnoloģijai būtu rūpīgāk jāpēta, gan ņemot vērā tehnoloģiju piedāvātās iespējas, gan izsverot to lietošanas dažādos riskus un nepieciešamos risinājumus, lai riskus samazinātu vai nepieļautu pilnībā.

Visu šo dažādo jautājumu iepriekšēja apsvēršana visām pusēm ļauj sagatavoties dažādiem scenārijiem, un, izrunājot tos gan ar pasūtītāju, gan supervizoru, gan supervīzijas dalībniekiem, visas puses iegūst lielāku pārliecību, paredzamību un drošību par notiekošo attālinātās supervīzijas procesā. Kopumā rūpīga sagatavošanās un pārdomāts tehnoloģiju lietojums var nodrošināt gan jaunu profesionālās izaugsmes iespēju elastīgi reaģēt, sastopoties ar iepriekš nepiedzīvotām situācijām, gan veiksmīgu pieredzi, izmantojot dažādus tehnoloģiskos risinājumus supervīzijā.

Avoti un literatūra

- Alila, S., Määttä, K., & Uusiauhti, S. (2016). How Does Supervision Support Inclusive Teacherhood? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 351–362.
- Bender, S., & Dykeman, C. (2016). Supervisees' Perceptions of Effective Supervision: A Comparison of Fully Synchronous Cybersupervision to Traditional Methods. *Journal of Technology in Human Services*, 34(4), 326–337. Iegūts no: <https://doi-org.db.rsu.lv/10.1080/15228835.2016.1250026>
- Brandoff, R., & Lombardi, R. (2012). Miles Apart: Two Art Therapists' Experience of Distance Supervision. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 29(2), 93–96.
- Conn, S. R., Roberts, R. L., & Powell, B. M. (2009). Attitudes and Satisfaction with a Hybrid Model of Counseling Supervision. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(2), 298–306.
- Eiropas Parlamenta un Padomes Regula (ES) 2016/679 (2016. gada 27. aprīlis) par fizisku personu aizsardzību attiecībā uz personas datu apstrādi un šādu datu brīvu apriti un ar ko atceļ Direktīvu 95/46/EK (Vispārīgā datu aizsardzības regula). *Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis*, L 119, 2016. gada 4. maijs.
- Inman, A. G., Bashian, H., Pendse, A. C., & Luu, L. P. (2019). Publication trends in tele-supervision: A content analysis study. *Clinical Supervisor*, 38(1), 97–115. Iegūts no: <https://doi-org.db.rsu.lv/10.1080/07325223.2018.1528194>
- Lund, E. M., & Schultz, J. C. (2015). Distance Supervision in Rehabilitation Counseling: Ethical and Clinical Considerations. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 29(1), 88–95.
- Ozola, I. (2020). Supervīzija sociālajā darbā ārkārtējos apstākļos: supervizora pārdomas. *Sociālais darbs Latvijā*, 1/2020, 46–48.
- Robson, M., & Whelan, L. (2006). Virtue out of necessity? Reflections on a telephone supervision relationship. *Counselling & Psychotherapy Research*, 6(3), 202–208. Iegūts no: <https://doi-org.db.rsu.lv/10.1080/14733140600857576>
- Rousmaniere, T., Abbass, A., & Frederickson, J. (2014). New Developments in Technology-Assisted Supervision and Training: A Practical Overview. *Journal of Clinical Psychology*, 70(11), 1082–1093. Iegūts no: <https://doi-org.db.rsu.lv/10.1002/jclp.22129>

- Rousmaniere, T., Abbass, A., Frederickson, J., Henning, I., & Taubner, S. (2014). Video-conference for Psychotherapy Training and Supervision: Two Case Examples. *American Journal of Psychotherapy*, 68(2), 231–250. Iegūts no: <https://doi-org.db.rsu.lv/10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.2.231>
- Schmidt, M., Gage, A. M., Gage, N., Cox, P., & McLeskey, J. (2015). Bringing the Field to the Supervisor: Innovation in Distance Supervision for Field-Based Experiences Using Mobile Technologies. *Rural Special Education Quarterly*, 34(1), 37–43.

Supervīzijas ieguvumi pedagogiem karjeras konsultantiem

*Kristīne Vende-Kotova,
Rita Burceva*

Supervīzija izglītības vidē dod iespēju pedagogiem saskatīt pedagoģiskā darba grūtības un analizēt tās, izvērtēt savus personiskos resursus profesionālo mērķu sasniegšanai, kā arī izvēlēties atbilstošāko rīcības veidu, lai risinātu problēmas (Blauzde, O. un Grohjacka, M., 2017). Kā skaidro Blauzde un Grohjacka, supervīzija izglītības vidē ir vērsta uz skolotāja profesionālās darbības problēmām un ir balstīta uz katra pedagoga personīgo profesionālo pieredzi. Tās mērķis ir uzlabot šo darbību, nevis to kritizēt. Turklāt tā palīdz nejusties profesionāli vientuļiem un piedāvā radošu vidi, kurā ir iespējams gūt iedvesmu un profesionāli pilnveidoties (Blauzde, O. un Grohjacka, M., 2017). Diemžēl nav rakstu un pētījumu par supervīzijas efektivitāti un nozīmīgumu tieši pedagogiem karjeras konsultantiem, izņemot tālāk pieminēto Ritas Burcevas rakstu, tomēr var pieņemt, ka arī uz viņiem pilnībā attiecas iepriekš minētais.

Karjeras konsultantu profesijas standarts un sarunās ar viņiem paustais norāda uz ļoti plašu darbu loku, kas šiem speciālistiem ir jāveic: gan dokumentācijas veidošana karjeras atbalsta plānošanai un pasākumu īstenošanai, gan karjeras attīstības atbalsta pasākumu koordinēšana, organizēšana un vadīšana dažādām mērķgrupām, gan informācijas pieejamības nodrošināšana karjeras virziena izvēlei, savukārt pēdējos divos gados arvien lielāks uzsvars tiek likts uz individuālo karjeras konsultāciju nodrošināšanu izglītojamiem. Turklāt ir arī citas darbības jomas, kurās nepieciešamas daudzpusīgas prasmes un zināšanas. Ir nojaušams, ka šis darbs ne vien sniedz gandarījumu, bet ir arī diezgan izaicinošs – it sevišķi ņemot vērā, ka vairumam karjeras konsultantu ir arī citi darba pienākumi un/vai viņi strādā vairāk nekā vienā izglītības iestādē (Valsts izglītības satura centrs, 2011). Jau vairākus gadus vispārējo un profesionālo izglītības iestāžu karjeras konsultantiem tiek piedāvātas supervīzijas, lai sniegtu atbalstu pienākumu veikšanā, pilnveidotu viņu profesionālo kompetenci, paaugstinātu pašrefleksiju un radītu atbalstošu vidi profesionālajai refleksijai.

Rita Burceva 2019. gadā publicēja pētījumu, kurā ir apkopotas atsauksmes par 2018. gadā sniegtajām supervīzijām karjeras konsultantiem (Burceva, 2019). Tajā tika analizētas 183 anketas. Aplūkojot pētījuma rezultātus, redzams, ka visi 183 aptaujātie norāda, ka būtisks ieguvums bijis iepazīties ar citiem karjeras konsultantiem un satikt šos kolēģus (veidojot jaunus kontaktus un sadarbību); 98% norādīja, ka supervīzijās tika izglītoti par dažādiem profesionālās darbības aspektiem, 97% ieguva jaunas zināšanas, 97% identificēja jaunus izaicinājumus savā darbā un varēja reflektēt par līdzšinējo profesionālo pieredzi. Savukārt 96% karjeras konsultantu norādīja, ka tika sekmēta viņu profesionālā izaugsme un rosināta profesionālās atbildības izpratne. Tika minēti arī vairāki personiski ieguvumi, piemēram, supervīzija veicina pašanalīzi darba situācijās (92%), palīdz izvērtēt riskus un iespējas (91%), ieraudzīt jaunas iespējas (98%), apzināties resursus (92%) un paplašina redzesloku (98%). Nozīmīgi, ka 27,3% bija ļoti pozitīva, 71% – pozitīva pieredze un tikai 0,5% bija negatīva, 1,1% – ļoti negatīva supervīzijas pieredze. Kā redzams, karjeras konsultanti ļoti atzinīgi novērtēja savu supervīzijas pieredzi.

Šī raksta mērķis ir iepazīstināt lasītājus ar karjeras konsultantu supervīziju ieguvumiem, balstoties uz aptauju rezultātiem. Aptauja tika izveidota, lai monitorētu supervīzijas darba izpildi un apzinātu karjeras konsultantu vajadzības un pieredzi. Arī 2019. gadā karjeras konsultanti, kuri apmeklēja supervīzijas, pēc to noslēguma tika aicināti anonīmi aizpildīt aptauju. Otrajā (2019. gada) aptaujā iegūtie dati tika analizēti apkopotā veidā, lai šoreiz, izmantojot jauktas metodes dizainu, noskaidrotu karjeras konsultantu apmierinātību ar supervīziju un viņu ieguvumus.

Lai realizētu izvirzīto mērķi, pētījumā tika izmantota šāda metodoloģija:

- Instrumentārijs: pētījuma dalībnieki atbildēja uz deviņiem pētījuma jautājumiem, izvēloties vienu no atbilžu variantiem gradācijā no “pilnīgi nepiekrītu” līdz “pilnībā piekrītu”. Viņiem bija arī iespēja atbildēt uz diviem atvērtiem jautājumiem: kādi bija mani nozīmīgākie profesionālie ieguvumi, un kādi bija mani nozīmīgākie personiskie ieguvumi?
- Pētījuma dalībnieki: trīs stundas (180 minūtes) garā vienreizējā grupas supervīzijā piedalījās 113 dažāda vecuma vispārējo un profesionālo izglītības iestāžu karjeras konsultanti. Supervīzijas notika visos Latvijas reģionos, un dalība tajās bija brīvprātīga, iepriekš piesakoties. Supervīzijas sniedza supervīzori, kuri ir ieguvuši izglītību supervīzijā, pēdējo trīs gadu laikā ne mazāk kā 45 stundas ir veikuši supervīzijas praksi un pēdējo trīs gadu laikā ne mazāk kā 30 stundu apjomā ir saņēmuši supervīzijas par savu darbu.
- Pētījuma procedūra: aptaujas tika sagatavotas papīra formātā un iedotas supervīzijas grupas dalībniekiem pēc supervīzijas beigām. Dalība aptaujās bija anonīma.
- Datu analīze: kvantitatīviem rezultātiem tika izmantota aprakstoša pieeja, savukārt, analizējot atvērtos jautājumus, – tematiskā satura analīze.

Rezultāti

Apkopojot aptaujas atbildes, konstatēts, ka karjeras konsultanti bija apmierināti ar supervīziju, jo apgalvojumam “supervīzija bija efektīva” pilnībā piekrīt 65,5% supervizējamo, piekrīt – 34%, un neviens aptaujātais nenorādīja, ka nepiekrīt vai pilnībā nepiekrīt apgalvojumam. Karjeras konsultanti arī ļoti pārliecinoši norādīja, ka viņi ir pilnveidojuši savu profesionālo kompetenci, un tikai viens aptaujātais ir uzrakstījis, ka nepiekrīt, savukārt 55,8% – ka piekrīt, un 43,4% – ka pilnībā piekrīt. Visbeidzot, apgalvojumam, ka “supervīzija ir viņam atbilstoša profesionālās pilnveides forma”, 54% pilnīgi piekrīt, 44,2% piekrīt, tikai 1,8% jeb divi aptaujātie nepiekrīt, un nebija neviena, kas pilnībā tam nepiekrītu.

Aplūkojot rezultātus par konkrētākiem ieguvumiem no supervīzijas, ir redzams, ka nozīmīgs daudzums norāda, ka supervīzijā tika veicināta prasme apzināties izglītojamā karjeras attīstības atbalsta vajadzības (55,8% pilnībā piekrita, 41,6% piekrita, tikai 2,7% jeb trīs respondenti nepiekrita, un nebija neviena, kas pilnībā nepiekrīt), pilnveidotas refleksijas un sava darba analīzes prasmes (54,9% pilnībā piekrita, 42,5% piekrita, tikai 2,7% jeb trīs respondenti nepiekrita, un nebija neviena, kas pilnībā nepiekrīt), un karjeras konsultants ieguva idejas un citus resursus efektīvākai kāda procesa vai situācijas vadībai problēmas risināšanā (62,8% pilnībā piekrita, 36,3% piekrita, tikai 0,9% jeb viens respondents nepiekrita, un nebija neviena, kas pilnībā nepiekrīt).

Aptaujā bija arī vairāki apgalvojumi, ar kuru palīdzību supervizējamie varēja norādīt savu attieksmi pret supervīzijas procesu. Apgalvojumam, ka karjeras konsultants “saņēma no supervizora atbalstošu attieksmi, iedziļināšanos, lai noskaidrotu notikumu patieso būtību”, pilnībā piekrita 75,2%, piekrita 24,8%, un nebija neviena respondenta, kurš nepiekrītu vai pilnībā nepiekrītu. Vairums aptaujāto norādīja, ka viņiem bija pieņemamas metodes, kas tika izmantotas supervīzijā (66,4% pilnībā piekrita, 32,7% piekrita, tikai 0,9% jeb viens respondents pilnībā nepiekrita, un nebija neviena, kas nepiekrīt). Supervizējamais apmierināja arī supervizora kompetence, profesionālā pieredze un ētikas izpratne (85,8% pilnībā piekrita, 14,2% piekrita, un nebija neviena, kas nepiekrītu vai pilnībā nepiekrītu šim apgalvojumam).

Atbildot uz jautājumu par karjeras konsultantu **profesionālajiem ieguvumiem** supervīzijā, tematiskajā analīzē izkristalizējās vairākas tēmas.

- Visnozīmīgākā tēma, kurai bija visvairāk satura vienību, bija metodes un idejas darbam. Šeit jāatzīst, ka vairākiem karjeras konsultantiem metodes un idejas darbam saistījās ar vairākām apakštēmām: par dažāda vecuma grupām, individuālo konsultāciju veikšanu, sadarbības veicināšanu ar skolēniem un viņu vecākiem, darbu ar kolēģiem – mācību priekšmetu skolotājiem, idejām par pasākumu organizēšanu, sadarbību ar skolas administrāciju un klašu audzinātājiem, informāciju par pakalpojumu sniedzējiem, pieredzes apmaiņu par saskarsmi un sadarbību ar iestādes vadību. Piemēram: “*Sapratu,*

ko un kā darīt, lai palīdzētu šī mācību gada 9. kl. absolventiem izvēlēties vidusskolas mācību priekšmetus”, vai “Ieguvu idejas, kā motivēt skolēnus apmeklēt individuālās konsultācijas”.

- Nākamā nozīmīgā tēma ir kolēģu pieredzes stāsti: karjeras konsultanti bija izjutuši vienotību un atbalstu, guvuši idejas un profesionālos kontaktus ar kolēģiem un sapratuši, ka līdzīgas problēmas ir arī citiem, tādējādi izjutot koleģiālu vienotību un atbalstu. Piemēram: *“Noderīgi pieredzes stāsti, kontakti un metodes, kuras pielietošu tuvākajā laikā”, “Citu kolēģu pieredze, domas, objektīvs un subjektīvs redzējums”, “Idejas, kolēģu atbalsts. Atbalsts un sajūta, ka neesi viens”.*
- Emocionāli piesātināta bija tēma “Skats uz izmaiņām profesijā nākotnē”, kuras raksturošanai var minēt šādas satura vienības: *“Mazliet izpratne par pedagogu karjeras konsultantu vietu Skola 2030”, “Ieskats un idejas, kā pedagogi karjeras konsultanti iederēsies jaunajās kompetencēs, praktiska darbošanās”, “Nevajag baidīties no pārmaiņām! Mierīgi jāstrādā tālāk”.*
- Cita nozīmīga tēma bija profesionālo problēmu apzināšana un risināšana, kur bija šādas satura vienības: *“Apjaust karjeras izglītības atbalsta projekta problēmas, to aktualizācija, prasme risināt”* vai *“Ieguvu padomu, kā risināt situāciju”.*
- Vēl viena tēma bija profesionālo prasmju pilnveide un atziņas, kur supervīzējamo ieguvums bija šāds: *“paņēmienu, metodes, kā aktualizēt jautājumus”, “spēja reflektēt”* un *“saprātu, ka var būt dažādi komunikācijas veidi, ir jāpieņem atšķirīgais”.*
- Pēdējā tēma bija attieksme pret pieredzēto supervīzijā, un te atbildes bija izteikti pozitīvas. Piemēram: *“Esmu pilnībā apmierināta. Liels paldies!”*, *“Guvu iedvesmu turpmākajam darbam”*, *“Supervīzores attieksme un spēja aktualizēt dalībniekiem svarīgu jautājumu risināšanu”* un *“Es varēju pateikt savas šaubas un bažas”.*

Atbildot uz jautājumu par karjeras konsultantu **personiskajiem ieguvumiem** no supervīzijas, tematiskajā analīzē izkristalizējās vairākas tēmas.

- Arī pie šī jautājuma – tāpat kā atbildot par profesionālajiem ieguvumiem – supervīzējamie norādīja, ka viņu ieguvums bija idejas, piemēram, *“dažādi ieteikumi par sava profesionālā darba organizēšanu turpmāk”* un *“idejas, ieteikumi, citu pieredze”.* Šai tēmai satura vienību bija skaitliski daudz mazāk nekā pie profesionālajiem ieguvumiem.
- Ļoti nozīmīga tēma bija kolēģu kontakti un atbalsts – ar uzsvaru, ka tieši kolēģu, nevis iespējamo sadarbības partneru kontakti. Dalībnieki bija izjutuši koleģialitāti un savstarpēju atbalstu. Piemēram, *“kolēģu atbalsts un kontakti”*, *“sajutu kolēģu emocionālo un profesionālo atbalstu”* un *“sociālais tīkls, kas tika papildināts ar jauniem kolēģu kontaktiem”.*

- Tēma, kas ietvēra personiskas atziņas par sevi un savu profesionālo darbību un kurā atbildes bija ļoti atšķirīgas, bija jaunas atziņas un secinājumi. Ieskatu par šo tēmu sniedz šādi piemēri: *“Jāzina sevi, savas stiprās puses”*, *“Caur profesionāliem ieteikumiem saklausīju sev personiski noderīgo”*, *“cienīt sevi, paļauties uz sevi”*.
- Kā nozīmīgu personisku ieguvumu vairāki karjeras konsultanti saredzēja darba motivācijas palielināšanos un profesionālo pašapziņu. Piemēram, *“Vēlme turpināt darboties, auga pašnovērtējums”*, *“Apjausma par mana profesionālā darba pieredzes nozīmību”* un *“Apliecinājums, ka es strādāju pareizi. Sevis iegūtā apzinātā pārliecība”*.
- Ieguvums bija arī prasmju pilnveidošana, piemēram, *“Nodarbību vadīšanas stratēģijas, metodes, virzīšana, veidojot pozitīvas un “ražīgas” attiecības”*, *“Pilnveidota prasme ieklausīties”*.
- Tāpat vairāki supervīzējamie minēja, ka supervīzijas grupa viņiem bija arī laiks sev un atpūtai, piemēram, *“Relaksācija”*, *“Mazliet sakārtojos”*, *“Laiks sev”* un *“Ieguvu mieru un domu sakārtošanu”*.
- Cita tēma – emocionāli pozitīva pieredze, ko raksturo šādi piemēri: *“Pozitīvas emocijas”*, *“Pilnvērtīgi pavadīts laiks un apziņa, ka viss būs labi!”* un *“Jēgpilni pavadīts laiks, pozitīvas emocijas”*.
- Vēl viena tēma – komunikācija supervīzijas grupā, un tai bija tikai pozitīvas atsauksmes, piemēram, *“Jutos labi, saprasta, iedrošināta”*, *“Laba grupa un korekta, ieinteresēta supervīzore”*, *“Uzmundrinājumi. Iespēja reflektēt un analizēt”*.
- Pēdējā tēma – pateicība supervīzorei, kas ietvēra tādas satura vienības kā *“Paldies supervīzorei!”*, *“Ļoti zinoša un prasmīga supervīzore. Super!”*, *“Labprāt apmeklēšu otro nodarbību”*.

Aplūkojot tematiskās analīzes datus kopumā, var secināt, ka, aprakstot gan savus profesionālos, gan personiskos ieguvumus, karjeras konsultanti, kuri piedalījās supervīzijās, min šādus ieguvumus: jaunas idejas un metodes, kolēģu pieņemums (te gan jāmin, ka pie profesionālajiem ieguvumiem tas bija vairāk saistīts ar pieredzes apmaiņu, savukārt pie personiskajiem – pašu kolēģu kontakti un atbalsts), kā arī atziņas un prasmes, kas pie personiskajiem ieguvumiem bija vairāk saistītas ar cilvēka individualitāti, savukārt pie profesionālajiem – ar profesionālas dabas jautājumiem. Papildus pie profesionālajiem ieguvumiem ir jāmin šādas tēmas: attieksme pret piedzīvoto supervīzijā, profesionālo problēmu apzināšanās un risināšana un skats uz izmaiņām profesijā nākotnē. Pie personiskajiem ieguvumiem papildus kopējām tēmām ir jāmin laiks sev un atpūta, darba motivācijas palielināšanās un profesionālās pašapziņas paaugstināšanās, komunikācija supervīzijas grupā un pateicība supervīzorei.

Secinājumi

Kā redzams, kvantitatīvās un kvalitatīvās daļas rezultāti ir savstarpēji papildinoši un nav pretrunā cits ar citu. Aplūkojot tos, var secināt, ka pat pēc vienas trīs stundu garas supervīzijas pedagogiem karjeras konsultantiem ir daudzi un daudzveidīgi gan profesionāli, gan personiski ieguvumi. Salīdzinot ar R. Burcevas iepriekš veikto pētījumu (Burceva, 2019), arī šajā pētījumā konstatēti supervīzijas ieguvumi un tas, ka supervīzija karjeras konsultantiem ir ļoti lietderīga un nepieciešama profesionāla atbalsta forma.

Tāpat būtu lietderīgi ne vien sniegt supervīzijas pakalpojumu, bet arī turpināt apzināt, ko karjeras konsultanti supervīzijās vēlas gūt, veikt cita dizaina pētījumus un arī vērst uzmanību ne tikai uz ieguvumiem no supervīzijas, bet arī aplūkot, ar ko supervīzijas procesā karjeras konsultanti nebija apmierināti vai kas viņiem pietrūka.

Avoti un literatūra

- Blauzde, O. un Grohjacka, M. (2017). Supervīzija pedagogu darbā. Sast. Mārtinsone, K., Mihailova, S. *Supervīzija: Teorija. Pētījumi. Prakse*. Rīga: Rīgas Stradiņa universitāte, 178–184.
- Burceva, R. (2019). Supervīzija pedagogiem karjeras konsultantiem. *Society Integration. Education*. 5, 53–68.
- Valsts izglītības satura centrs. (2011). *Karjeras konsultanta profesijas standarts*. Iegūts no: <https://registri.visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/standarti/ps0367.pdf>

Supervīzijas darba metodes izglītības vidē

Līga Vaite

Supervīzijā izmantojamo praktiskā darba metožu un tehniku klāsts ir plašs. Metodes izmantošana kā tāda supervīzijā noteikti nav mērķis, drīzāk gan palīgs vai rīks mērķa sasniegšanai, un, veiksmīgi izvēlēta, tā palīdz mērķtiecīgāk virzīt supervīzijas procesu. Izvēloties metodi, jāņem vērā supervīzijas mērķis, jāsaprot, kādā supervīzijas procesa posmā atrodas supervīzējamais vai grupa, kādi ir aktuālie supervīzijas fokusa punkti, jāizprot mērķauditorija, kurā metode tiks lietota.

Pedagoga darbā, plānojot un vadot mācību procesu izglītības iestādē, ir nepieciešama cieša savstarpēja sadarbība. Domājot par supervīzijas metožu izvēli, svarīgi, lai piedāvātās metodes ļautu skolotājam pašam izvēlēties savu iesaistes un atklātības līmeni, akcentētu uzmanību uz grupas vai komandas locekļiem, veicinātu sadarbību, rosinātu risināt aktuālos profesionālos uzdevumus.

Piedāvātās metodes var būt atbalsts ne tikai supervizoriem, tās iespējams adaptēt un izmantot arī skolotājiem savā ikdienas darbā, kā arī darbā ar visdažādāko profesiju klientiem. Metodes paredzētas darbam ar grupu vai komandu dažādos tās attīstības posmos, daļa no tām pielāgojamas arī individuālajai supervīzijai.

Metodes dalībnieku atraisīšanai un noskaņošanai supervīzijai

Svarīgs uzdevums, sākot grupas vai komandas supervīziju, ir noskaņoties darbam, ieraudzīt un sadzirdēt citam citu, spēt pārslēgties uz “šeit un tagad”. Šajā posmā reizēm noder vienkāršas metodes.

“Sarunu raundi par aktuālo”

Mērķis – saliedēt grupu vai komandu, labāk iepazīt citam citu, aktualizēt savus resursus, veidot supervīzijas pieprasījumu (supervīzijā aktuālos jautājumus).

Nepieciešamie materiāli – supervizora iepriekš sagatavoti 5–6 jautājumi.

Laiks – 50 min.

Darba gaita

1. Tiek izveidoti divi apli – iekšējais un ārējais, dalībnieki stāv cits citam pretim. Jāievēro distance starp blakusesošajiem dalībniekiem, lai netraucētu stāstīt un klausīties.
2. Iekšējā aplī esošie dalībnieki stāsta vai atbild uz iepriekš uzdoto jautājumu (2 min), tad – ārējā aplī esošie dalībnieki (2 min).
3. Katrs sarunu rounds ilgst 4 min, tad ārējais aplis paliek, stāvot uz vietas, iekšējais mazliet pavisarāp pa kreisi, līdz satic ārējā apla nākamo grupas dalībnieku.
4. Raundu skaits nav ierobežots, ieteicams, lai visi dalībnieki cits ar citu būtu satikušies un vienu no tēmām savstarpēji pārrunājuši.
5. Katram roundam ir cits jautājums. Jautājumi veidoti, lai rosinātu grupas vai komandas dalībniekus domāt par sev supervīzijā aktuāliem jautājumiem jeb supervīzijas pieprasījumu.

Jautājumu piemēri:

- Pastāsti, kā tev šodien pagāja darba diena un kā tu jūties šeit!
 - Pastāsti par kādu konfliktsituāciju, kuru esi atrisinājis!
 - Pastāsti par savu pēdējā laika lielāko profesionālo izaicinājumu!
 - Pastāsti par kaut ko tev svarīgu, ko tu esi iemācījies pēdējā gada laikā!
 - Pastāsti, ar kādām grūtībām tu pēdējā laikā saskaries darba vietā!
 - Pastāsti par kādu gadījumu skolā, klasē, kuru tu veiksmīgi atrisināji!
6. Kad uzdevums izpildīts, dalībnieki sasēžas aplī un dalās ar savām sajūtām, atziņām. Supervizors rosina dalībniekus izteikt savu supervīzijas pieprasījumu šai dienai, pāris teikumus aprakstīt savu supervīzijas gadījuma pieteikumu, ja tas ir noformulēts.

“Palīgs”

(avots: *Фонель*, 2002)

Mērķis – izstrādāt grupas noteikumus, kuri tiks ievēroti visas supervīzijas laikā, rosināt apzināties sākotnēji aktuālās supervīzijas tēmas, veicināt grupas sadarbību. Nepieciešamie materiāli – papīra lapa cilvēka augumā, marķieris, krāsaini (tostarp vairāki zili) flomāsteri.

Laiks – 60 min (6–8 dalībnieku grupai).

Darba gaita

1. Viens no grupas dalībniekiem noguļas uz grīdas uz liela papīra (otrs variants – papīrs piestiprināts pie sienas, un dalībnieks tam piekļaujas), un kāds no kolēģiem apvelk apkārt kontūru.
2. Norunā, ka šis būs grupas palīgs un viņš būs klāt visās grupas nodarbībās. Palīgam var dot vārdu.

3. Pie palīga galvas dalībnieki raksta, ko viņi vēlētos supervīzijas nodarbībās un kādas tēmas būtu svarīgi izskatīt.
4. Uz ķermeņa raksta, kas katram ir svarīgs grupas darbā: 1 – kas man patīk; 2 – kas man nepatīk. To, kas šķiet svarīgākais, raksta ar zilu flomāsteru.
5. Pie kājām raksta, ar kādu ieguvumu katrs vēlētos aiziet, kad būs noslēdzies grupas vai komandas supervīzijas darbs.
6. Piestiprina palīgu pie sienas grupai redzamā vietā, vai arī dalībnieki sasēžas tam apkārt.
7. Pārrunā un pastāsta, ko katrs domājis, rakstot, kas patīk un kas nepatīk, lai palīgs tiešām izpildītu palīga funkciju.
8. Pēc pārrunām vēlreiz uz A4 lapas uzraksta tos noteikumus, par kuriem grupa vienojas, ka tie tiks ievēroti.
9. Supervīzijas turpmākajā gaitā dalībnieki, sēžot aplī, pastāsta par aktuālo darbā, ar kādām problēmām saskaras un ko ir uzrakstījuši palīgam pie galvas, kā arī to, ko vēlētos darīt grupas vai komandas supervīzijās.

“Komandas zīmējums”

(avots: *Фонель*, 2004)

Mērķis – meklēt resursus, kā komandai vai grupai strādāt tālāk, noteikt, kāda ir pašreizējā situācija, un, strādājot grupās pa trim, saliedēt grupas dalībniekus. Nepieciešamie materiāli – vairākas A3 lapas, krāsaino krītiņu komplekti.

Laiks – 90 min.

Metode izmantojama galvenokārt darbam ar komandu, taču var tikt pielāgota arī darbam ar grupu.

Darba gaita

1. Komandas vai grupas dalībnieki sadalās grupās pa trim.
2. Katrai grupai tiek iedota A3 lapa un trīs krāsu krītiņi. Tiek lūgts uzzīmēt vienu zīmējumu, kurā būtu attēlots tās dalībnieku skatījums par to, kas notiek komandā vai grupā. Zīmējumā jāiekļauj atbildes uz vairākiem jautājumiem.
 - Kas mums jāsasniedz?
 - Kas mums traucē iet ceļā uz mērķi?
 - Kādā atmosfērā mēs strādājam?
 - Kāda ir mūsu savstarpējā saskarsme?
 - Kādas jūtas mēs piedzīvojam, esot šajā grupā?

Zīmējumā drīkst izmantot trīs krāsas. Vienu – lai izteiktu to, kas patīk. Otru – lai izteiktu to, ar ko katrs ir neapmierināts. Trešo – neitrāliem notikumiem. Darbam ir viena stunda laika.

3. Kad mazās grupas ir uzzīmējušas zīmējumu, tad tiek izveidots viens liels dalībnieku aplis un viena no grupām ieliek savu zīmējumu apla vidū. Pārējie dalībnieki apmēram 3–4 minūtes izsaka minējumus par to, kas gleznā attēlots. Tikai pēc tam pati grupa izstāsta, kas gleznā redzams. Tā visas grupas izstāsta par saviem zīmējumiem.
4. Tad seko noslēguma saruna aplī, kurā grupa var pārrunāt, kādas grūtības tā jau pārvarējusi, kādas vēl jārisina, kādas grupai ir stiprās puses.

“Gadījuma izskatīšana”

Mērķis – paplašināt supervīzējamā gadījuma izpratni, rast atbildes uz supervīzijā aktuālajiem jautājumiem (pieprasījumu), attīstīt prasmi kopā sadarboties.

Laiks – 90 min.

Metodi izmanto grupas vai komandas supervīzijai gadījuma izskatīšanai un risinājumu meklēšanai.

Darba gaita

1. Supervīzējamais izstāsta savu gadījumu, grūtības un veido pieprasījumu, ko vēlētos noskaidrot supervīzijas procesā. Gadījuma izklāstam tiek veltītas 10–15 minūtes. Grupa klausās, kas un kā tiek stāstīts.
2. Supervīzējamais klausās. Grupa stāsta tikai par savām sajūtām, kuras radušās, klausoties gadījuma izklāstā. Katrs no grupas dalībniekiem stāsta, ko tagad jūt.
3. Supervīzējamais klausās. Grupas dalībnieki stāsta, ko ievēroja attiecībā uz to, kā tika stāstīts gadījums. Netiek izteikti vērtējumi, tikai fenomenoloģiski vērojumi – kādi akcenti bija stāstījumā, balss tonis, pretrunas stāstījumā, pauzes, ķermeņa valoda u. tml.
4. Supervīzējamais klausās. Grupas dalībnieki tiek lūgti iedziļināties stāstītajā un uzzīmēt vai pastāstīt, ar kādu metaforu viņi salīdzinātu stāstīto gadījumu vai kādas asociācijas radušās.
5. Supervīzējamais klausās. Grupa meklē risinājumus supervīzējamā pieprasījumam – dalās ar zināšanām, pieredzi.
6. Supervīzējamais pastāsta grupai, ko dzirdējis, kā jūtas, kam piekrīt un kam ne.
7. Supervīzējamais klausās. Grupa apkopo iespējamus risinājumus, piedāvājumus, idejas. Katrs grupas dalībnieks tiek lūgts īsi izteikties.
8. Supervīzējamais pastāsta, kas viņam no dzirdētā bija noderīgs, ko viņš varētu izmantot un kā risinās pieteikto gadījumu.
9. Noslēguma aplis, kur katrs dalībnieks vienā teikumā pasaka, ko svarīgu vai vērtīgu atklājis vai kādu atziņu guvis.

Grupas vadītājam svarīgi uzmanīt, lai tiktu ievēroti katra soļa uzdevumi, lai grupas darbs notiktu taktiski un netiktu izteikts vērtējums vai nosodījums.

“Pa solim”

Mērķis – attīstīt prasmes un iemaņas risināt problēmsituācijas sadarbojoties.

Nepieciešamie materiāli – papīrs un pildspalva.

Laiks – 60 min.

Darba gaita

1. Supervizors lūdz skolotājus sadalīties pāros un katru pāri apsēsties tā, lai tas varētu netraucēti sarunāties.
2. Katrs pāri esošais tiek lūgts izstāstīt kādu pašlaik aktuālu problēmsituāciju darbā (klasē, starp kolēģiem, sadarbībā ar administrāciju, skolēnu, viņa vecākiem u. tml.), kuras risinājums pašlaik būtu svarīgs.
3. Supervizors lūdz katru pāri vienoties par vienu no stāstītajām situācijām, kura būtu interesanta abiem pāri esošajiem pedagogiem.
4. Pāri analizē problēmsituāciju pa soļiem:
 - 1. solis – kā problēma izpaužas ārēji. Uzraksta visas redzamās uzvedības izpausmes;
 - 2. solis – apzina un uzraksta tos cēloņus, kuri problēmai ir vienkāršāk redzami (“virspusējos” cēloņus);
 - 3. solis – analizē un cenšas saprast, kādi varētu būt patiesie (slēptie) notiekošā cēloņi.
5. Izstrādā iespējamās problēmas risināšanas veidus un darbības, ņemot vērā noskaidroto par problēmsituāciju.
6. Noslēgumā supervizors lūdz dalībniekus kopējā aplī pastāstīt, kā veicies, sadarbībā risinot problēmsituāciju, un kādas atziņas ir gūtas.

Metodes stresa apzināšanai un izdegšanas profilaksei

Skolotāja darba ikdiena ir saistīta ar ciešu mijiedarbību un sadarbību ar cilvēkiem, līdz ar to izdegšanas risks ir augsts. Izdegšanas profilakse bieži vien ir viena no aktuālajām supervīzijas tēmām.

“Instrukcija labizjūtai”

Mērķis – rosināt domāt par savu labizjūtu, par to, kas tai nepieciešams, ieklausīties kolēģos, smelties idejas.

Nepieciešamie materiāli – katram dalībniekam viena A3 zīmēšanas lapa, guašas krāsas un viena A4 lapa instrukcijas rakstīšanai.

Laiks – 90 min.

Metode izmantojama darbā ar grupu vai komandu, vai arī individuālajā supervīzijā.

Darba gaita

1. Grupas vadītājs lūdz pedagogus asociēt sevi ar kādu augu. Tas var būt gan dabā eksistējošs, gan izdomāts.
2. Grupas vadītājs lūdz dalībniekus izvēlēties krāsas un uz A3 lapas šo augu uzzīmēt.
3. Kad augs uzzīmēts, katrs dalībnieks tiek lūgts uzrakstīt auga kopšanas instrukciju, ietverot tajā vismaz septiņus punktus.
4. Kad darbs pabeigts, dalībniekus lūdz sadalīties grupās pa trim, kur katrs dalībnieks parāda savu zīmējumu un lēnām lasa sarakstīto instrukciju. Kāds no dalībnieku trijotnes pēc nolasīšanas veic kopsavilkumu – es dzirdu, ka tavam augam vajadzīgs, ir svarīgi u. tml.
5. Kad visi parādījuši savus zīmējumus un nolasījuši instrukcijas, dalībnieku trijotnes pārrunā, kādas pārdomas radušās, gan pildot uzdevumu, gan klausoties kolēģa stāstījumā. Daloties ar pārdomām, netiek izteikti vērtējumi vai ieteikumi.
6. Pēc pārrunām katrs individuāli uzraksta, kas pašlaik viņam būtu ļoti nepieciešams savai labizjūtai, kā to iespējams saņemt un kādēļ tas būtu svarīgi. Būtiski uzrakstīt ne tikai to, kas vajadzīgs un kas jādara, bet noteikti arī, kādēļ tas ir vajadzīgs, – kas mainīsies, kā mainīsies, ko tad darīs u. tml.
7. Noslēgumā dalībnieki sasēžas kopā grupas aplī un supervizors lūdz katru padalīties ar secinājumiem, kurus dalībnieki sev uzrakstījuši un vēlas īstenot.

“Pilieni”

Mērķis – apzināties savu stresu, tā izpausmes un ietekmi ikdienā, kā arī izpaust to aktīvā, radošā darbībā.

Nepieciešamie materiāli – A4 akvareļu papīrs, ūdens, ūdenskrāsas, trauciņi krāsu jaukšanai, kokteiļu salmiņi, līmlapiņas.

Laiks – 90 min.

Metode izmantojama individuālajā, grupas vai komandas supervīzijā.

Darba gaita

1. Grupa sēž aplī. Supervizors lūdz skolotājus pastāstīt, ar kādām stresa situācijām viņi visbiežāk saskaras ikdienā.
2. Dalībnieki sadalās grupās pa trīs un cits citam pastāsta
 - kā sajūt un atpazīst savu stresu;
 - kā tas ietekmē ikdienu.
3. Supervizors lūdz katru dalībnieku paņemt vienu A4 akvareļu papīra lapu, ūdenskrāsas (uz vairākiem dalībniekiem var būt viens ūdenskrāsu komplekts), trauciņus krāsu sajaukšanai, trauku ar ūdeni, otu un kokteiļu salmiņu.

Turpmākā darba gaita:

- noklāj lapu ar ūdeni;
 - ar otiņu liek uz papīra pēc izvēles dažādu krāsu piles (ūdenskrāsa sajaukta ar ūdeni), iedomājas, ka šie pilieni ir ikdienas stress, stresa situācijas, un ar salmiņu pūš krāsu pilienus pa lapu, cenšoties tos virzīt vai arī vienkārši brīvi pūšot, kā katrs no dalībniekiem izvēlas;
 - kad darbs pabeigts, dalībnieki dod tam nosaukumu, uzraksta uz līmlapiņas un pielīmē pie sava darba.
4. Supervizors lūdz katram dalībniekam par katra kolēģa darbu izdomāt, kādu nosaukumu viņš tam dotu, uzrakstīt uz līmlapiņas un pielīmēt pie darba.
 5. Supervizējamie iepazīstas ar citu kolēģu dotajiem nosaukumiem viņa darbam, padomā, kā tas rezonē un par ko rosina aizdomāties.
 6. Dalībnieki grupās pa trīs dalās ar savu pieredzi uzdevuma pildīšanā:
 - kā tika pūstas “stresa pilītes”, vai izdevās tās vadīt vai ne, kā tas sasaucas ar ikdienas stresa vadīšanu;
 - kāpēc savam darbam izvēlējās tādu nosaukumu, ar ko tas asociējas;
 - kādas pārdomas radās, uzzinot kolēģu dotos nosaukumus.
 7. Noslēgumā supervizors lūdz pedagogus izveidot apli un vienā vai divos teikumos pastāstīt, ko pēc veiktā uzdevuma apzinājās un kādas pārdomas radušās.
 8. Tālākajā supervīzijas gaitā supervizors var rosināt pedagogus turpināt strādāt ar darba stresoru apzināšanos un analīzi, kā arī izglītēt par metodēm stresa pārvaldīšanai un relaksācijai.

Avoti un literatūra

- Фопель, К. (2002). *Создание команды. Психологические игры и упражнения*. Москва: Генезис.
- Фопель, К. (2004). *Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего*. Москва: Генезис.

Ziņas par autoriem

Burceva, Rita, *Mg. ed., Mg. hrm.*, pedagoģijas doktorante, vecākā eksperte Valsts izglītības attīstības aģentūrā (ESF projekts “Karjeras attīstības atbalsts vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs”), lektore Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas profesionālā maģistra studiju programmā “Karjeras konsultants”, Latvijas Karjeras attīstības atbalsta asociācijas biedre.

Markova, Indra, *Mg. hrm., Mg. iur., Mg. paed.*, sertificēta supervizore, personiskās izaugsmes trenere, Rīgas Stradiņa universitātes pasniedzēja, Latvijas Supervizoru apvienības biedre.

Mihailovs, Ivans Jānis, *Dr. iur., Mg. art., Mg. man.*, Rīgas Stradiņa universitātes docents un maģistra studiju programmas “Stratēģiskā un sabiedrisko attiecību vadība” vadītājs.

Pumpiņa, Baiba, *Mg. paed.*, Rīgas Stradiņa universitātes profesionālās maģistra studiju programmas “Supervīzija” vadītāja un lektore, Rīgas Stradiņa universitātes doktora studiju programmas “Psiholoģija” doktorante, sertificēta supervizore un psihoterapijas speciāliste, Latvijas Supervizoru apvienības biedre.

Remerte, Inga, *Mg. paed.*, sertificēta supervizore. Ieguvusi profesionālā bakalaura grādu tiesību zinātnēs (juriskonsulta kvalifikācija), profesionālā maģistra grādu valsts pārvaldē (uzņēmumu un iestāžu vadītāja kvalifikācija). Strādā privātpraksē “IR telpa supervīzijai”. Latvijas Supervizoru apvienības biedre.

Vaite, Līga, *Bc. paed.*, pedagoģe, direktora vietniece izglītības jomā Valmieras Gaujas krasta vidusskolā – attīstības centrā, gešaltterapeite, Rīgas Stradiņa universitātes profesionālās maģistra studiju programmas “Supervīzija” 2. kursa studente.

Vende-Kotova, Kristīne, *Dr. psych., Mg. art.*, sertificēta supervizore un deju un kustību terapeite, lektore Rīgas Stradiņa universitātē, Latvijas Supervizoru apvienības biedre.

Supervīzijas studiju iespējas Latvijā



RĪGAS STRADIŅA
UNIVERSITĀTE

Rīgas Stradiņa universitātes profesionālā maģistra studiju programma SUPERVĪZIJA

Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) profesionālā maģistra studiju programma “Supervīzija” tika izveidota 2013. gadā un ir pirmā Latvijā izveidotā studiju programma, kas ļauj iegūt supervizora kvalifikāciju. Programmas absolventi iegūst profesionālo maģistra grādu pedagoģijā un supervizora kvalifikāciju. Studiju programma atbilst Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju asociācijas (*Association of National Organisation for Supervision in Europe*, ANSE) un Latvijas Supervizora profesijas standarta prasībām.

Studijas ilgst divus gadus, un programmā tiek apgūti šādi studiju kursi: supervīzijas teorijas un modeļi, individuālā, grupas, komandas supervīzija, psihodinamiskie koncepti supervīzijā, uzņēmējdarbība, supervizora personības kvalitātes, konsultēšanas un problēmu risināšanas metodes, organizāciju psiholoģija, supervizēta prakse u. c. Studiju procesā īpaša uzmanība tiek veltīta pieaugušo pedagoģijas teoriju un metožu apguvei, kā arī mūsdienu pedagoģijas metožu un rīku prasmīgai lietošanai. Lai veicinātu pētījumos balstītu praksi un stimulētu supervizora profesijas attīstību, studējošie padziļināti apgūst pētījumu metodoloģiju, veic profesijas attīstībai nozīmīgus pētījumus, izstrādājot maģistra darbu.

Studiju kursus realizē kompetenti pasniedzēji, kas supervīziju apguvuši pie britu, vācu, lietuviešu, amerikāņu speciālistiem. Pasniedzēji ir praktizējoši supervizori ar lielu akadēmiskā darba pieredzi.

Studējošajiem ir iespēja piedalīties apmaiņas programmās, izmantojot *Erasmus+* sniegtās iespējas. Papildus mācību procesam var piedalīties RSU organizētās konferencēs, prezentēt savus pētījumus RSU Veselības psiholoģijas un pedagoģijas katedras ikgadējās konferencēs, piedalīties ārvalstu lektoru lekcijās un meistardarbnīcās. Studējošie var aktīvi iesaistīties RSU Studējošo pašpārvaldes darbā, tādējādi palīdzot pilnveidot studiju vidi, līdzdarboties zinātniskajos pulciņos, izmantot karjeras centra atbalstu, kā arī citas universitātes sniegtās iespējas.

Vairāk informācijas par studiju programmu iespējams iegūt: <https://www.rsu.lv/studiju-programma/supervizija>

Baiba Pumpiņa,
studiju programmas vadītāja



Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskolas “RISEBA” profesionālā maģistra studiju programma VADĪBAS PSIHOLOĢIJA UN SUPERVĪZIJA

Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskolas “RISEBA” profesionālā maģistra studiju programma “Vadības psiholoģija un supervīzija” tika izveidota 2015. gadā un ir vienīgā studiju programma Latvijā, kura sagatavo supervizorus tieši organizācijām biznesa videi. Programmas absolventi iegūst profesionālo maģistra grādu vadībinībā un supervizora kvalifikāciju. Studiju programma “Vadības psiholoģija un supervīzija” ir ļoti populāra Latvijā – lai gan tā nav pirmā studiju programma Latvijā, kas sagatavo supervizorus, tomēr absolventu daudzums ir vislielākais. Tā atbilst Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju asociācijas (ANSE) un Latvijas Supervizora profesijas standarta prasībām.

Studijas ilgst divus gadus. Īpaša nozīme tiek piešķirta studējošā personības attīstībai, supervizora prasmju un kompetenču pilnveidošanai, kā arī studentu praktiskajai darbībai. Tikai pēc teorētisko kursu apgūšanas sākas praktiskie studiju kursi, kurus pabeidzot studenti ir sagatavoti patstāvīgai prakses iziešanai organizācijas vidē, noslēdzot līgumu ar konkrētu organizāciju.

1. modulis. Profesionālā darbība un supervīzija teorijā: Supervizora profesionālā darbība un ētika; Konsultēšanas un supervīzijas teorijas; Pieaugušo mācīšanās mūsdienīgu metodes.
2. modulis. Profesionālā darbība un supervīzija praksē: Kovīzija kā profesionālā izaugsme un kompetence; Individuālā supervīzija; Supervīzija grupā un komandā; Personības teorijas; Supervīzijas metodes un tehnikas: teorija un prakse; Koučings biznesā.
3. modulis. Biznesa stratēģija un modeļi: Biznesa konkurētspēja un stratēģiskā vadīšana starptautiskā vidē; Risku pārvaldība; Mūsdienīgu pasaules attīstības tendences; Korporatīvā sociālā atbildība un vides ekoloģija.
4. modulis. Personāla, informācijas un zināšanu vadīšana: Inovācija un organizāciju attīstība; Personāla un pārmaiņu vadība; Publiskā komunikācija.
5. modulis. Ilgtspējīga attīstība un līderība: Mūsdienīgu vadības psiholoģija; Pārrunu vadīšana un konfliktu risināšana; Mākslā pamatotas pieejas organizācijas vadīšanai; Organizāciju uzvedība.
6. modulis. Izpētes metodes organizācijā: Pētniecības loģika un metodoloģija.
7. modulis. Prakse organizācijā: I prakse (individuālā supervīzija organizācijā); II prakse (grupas un komandas supervīzija organizācijā); III prakse projektu vadībā (projektu laboratorija / projektu vadība); IV prakse (kvalifikācijas prakse).
8. modulis. Maģistra darbs.

Studiju programmas realizācijā ir pieaicināti augsti kvalificēti mācībspēki, kas veic gan akadēmisku darbu, gan profesionālu praktisko darbību. Kā akadēmiskais personāls programmā tiek pieaicināti profesionāļi – sertificēti supervizori un personiskās izaugsmes treneri, kā arī profesionāļi no biznesa vides, kuri pārzina biznesā esošās problēmas un spēj tām sniegt risinājumus. Tā kā programma ir profesionāla, tad programmas pasniedzējiem ļoti būtiski ir sadarboties ar profesionālo vidi un iegūt pieredzi no kolēģiem, tostarp starptautiskajā vidē, tāpēc pasniedzēji apmeklē ANSE organizētos pasākumus. Dalība un pieredze tajos tiek integrēta studiju kursu docēšanā.

Jau ceturto gadu pēc kārtas augstskolas RISEBA programmas “Vadības psiholoģija un supervīzija” studenti sadarbībā ar Latvijas Supervizoru apvienību un Rīgas Stradiņa universitāti organizē Supervīzijas dienas, kas ir pasākumu kopums nedēļas garumā ar mērķi popularizēt supervīziju darba devēju vidū, informēt dažādas organizācijas par supervīziju kā pakalpojumu, apvienojot supervizorus, absolventus, studentus, organizāciju pārstāvjus un pakalpojuma saņēmējus, kas ir valsts, pašvaldības organizācijas un privātais sektors. Supervīzijas dienas parasti noslēdzas ar zinātniski praktisku konferenci, kura notiek augstskolas RISEBA telpās Durbes ielā 4; 2019. gadā tai bija 120 apmeklētāju.

Studējošajiem ir iespēja piedalīties apmaiņas programmās, izmantojot *Erasmus+* sniegtās iespējas, ko vairāki studējošie ir izmantojuši.

Vairāk informācijas par studiju programmu iespējams iegūt: <https://www.riseba.lv/lv/studentiem/magistra-programmas/vadibas-psihologija-un-supervizija>

*Dr. psych., Mg. sc. administr., profesore
Maija Zakriževska-Belogrudova,
studiju programmas direktore*



ORA ET LABORA

Latvijas Kristīgās akadēmijas profesionālā maģistra programma SUPERVĪZIJA

Latvijas Kristīgās akadēmijas profesionālā studiju programma “Supervīzija” ir akreditēta studiju virziena “Sociālā labklājība” ietvaros. Tieši sociālās jomas un visu palīdzošo profesiju pārmaiņu procesi 21. gadsimtā nosaka supervizora profesijas pieaugošo aktualitāti Eiropā un Latvijā. Arī Latvijas sociālā likumdošana supervīziju formulē kā neatņemamu un obligātu sociālās sistēmas speciālistu profesionalitātes sastāvdaļu.

Līdz ar to Latvijas Kristīgās akadēmijas supervīzijas maģistra programma veidota, ietverot 1) Eiropas sociālās karitatīvās vērtības, ES sociālās vadlīnijas un starpdisciplināro pētniecību, kas šodien pievēršas sinerģiskai, sistēmiskai cilvēka izpētei palīdzošajās profesijās un supervīzijā; 2) mūsdienu supervīzijas aktuālās koncepcijas un metodes, kas īsteno patristiski antropoloģisko un starpdisciplināro paradigmu supervīzijā. Programma balstīta Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju asociācijas (ANSE) definētajos supervizora izglītības kritērijos un profesijas attīstības tendencēs.

Divarpus gadu laikā studiju programma (apjoms – 80 kredītpunkti) izvada studējošo cauri intensīviem praktiskumiem, pētniecībai un prakšu sistēmai (26 kredītpunkti), nodrošinot studentam pastāvīgu mācību supervīziju un grupas atbalstu, tā veicinot supervizora personības briedumu.

Iegūstamais grāds un kvalifikācija – profesionālā maģistra grāds sociālajā darbā ar supervizora kvalifikāciju, kas ļauj strādāt supervizora profesijā visās sociālās sistēmas organizācijās, nevalstiskajā sektorā (tostarp baznīcas sociālā karitatīvā darba struktūrās), sociālajā uzņēmējdarbībā, veselības aprūpes iestādēs u. c.

Dace Dolace,
studiju programmas direktore